

Université de Montréal

**Análisis del componente cultural
en los manuales de ELE: niveles A1-B1**

par Diana Bravo Moreno

Études hispaniques
Département de littératures et de langues du monde
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des arts et des sciences
en vue de l'obtention du grade de Ph.D. en Littérature,
option Études hispaniques

Septembre, 2019

© Diana Bravo Moreno, 2019

Université de Montréal

Études hispaniques, Département de littératures et de langues du monde
Faculté des arts et des sciences

Cette thèse intitulée

Análisis del componente cultural en los manuales de ELE: niveles A1-B1

Présentée par

Diana Bravo Moreno

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Javier Rubiera

Président-rapporteur

Enrique Pato

Directeur de recherche

Anahí Alba de la Fuente

Membre du jury

Isabel Iglesias Casal

Examinatrice externe

Resumen

La presente investigación se centra en el estudio de la noción de *cultura* en los manuales de español lengua extranjera (ELE) actuales y el modo en que el componente cultural se aborda, en un momento en el que el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) han trazado la estructura de sus unidades y han establecido los contenidos necesarios para que un estudiante pueda comunicar y desenvolverse en dicha lengua. A partir de la revisión de la bibliografía existente sobre la didáctica de LE se desarrolla una plantilla para evaluar la presencia del componente cultural en un periodo de tiempo marcado por la influencia de una enseñanza-aprendizaje intercultural, en donde la cultura es el eje central para el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes. Con dicha plantilla se ha podido cuantificar el componente cultural en los manuales objeto de estudio, distinguiendo las destrezas con las que se utiliza y determinando si se aborda desde una perspectiva intercultural. Después se lleva a cabo un segundo análisis con el objetivo de comprobar de qué modo se trata el componente cultural en cada nivel estudiado. Finalmente, la investigación presenta un breve análisis de las muestras analizadas para comprobar la evolución del *estereotipo* en los manuales considerados y definir la noción de cultura estereotipada sobre el mundo hispano.

Los resultados de nuestro análisis muestran que existe un interés por parte de los autores de manuales de ELE por integrar el componente cultural en sus contenidos. Sin embargo, el análisis también muestra que la presencia del componente cultural todavía no es completa en los niveles A1-B1, ya que no se plantea desde una perspectiva intercultural de forma constante. Además, comprobamos que existe una tendencia a la hora de abordar el componente cultural utilizando las destrezas que fomentan la interacción en el aula, y desestimando la importancia de otras situaciones comunicativas necesarias para fortalecer el aprendizaje de ELE. A su vez, esta investigación constata que la utilización del estereotipo ha evolucionado, pues este ya no ocupa la función de fortificar las creencias sobre el mundo hispano como antiguamente, sino que lo encontramos en menor medida en los manuales y con el objetivo de romperlo y permitir al estudiante replantearse sus propias ideas y prejuicios acerca de la cultura hispana. No obstante, este trabajo de ruptura del estereotipo requiere de la objetividad del profesor y de una mediación

constante entre los distintos actores en el proceso de aprendizaje para contrastar las realidades e imposibilitar la fosilización de los tópicos.

Con todo, constatamos que existe todavía un desequilibrio a la hora de entender y desarrollar el componente cultural en los manuales de ELE, por lo que se manifiesta la necesidad de confeccionar una plantilla estructurada en la que se plantee la cultura como eje central del aprendizaje de la lengua. Esta investigación enfatiza en la necesidad de promover un proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural en los manuales de ELE.

Palabras clave: cultura, componente cultural, interculturalidad, aprendizaje intercultural, competencia sociocultural, competencia intercultural, manual, estereotipo.

Résumé

Cette thèse porte sur l'étude de la notion de culture dans les manuels d'espagnol langue étrangère (ELE) actuels et sur la manière dont le contenu culturel va s'aborder, dans une époque où le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) et le *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) ont tracé la structure des unités et ont établi les contenus nécessaires pour que l'étudiant puisse communiquer et se défendre dans cette langue. À partir d'une recherche sur la bibliographie existante sur la didactique de langues étrangères (LE) on développe une grille pour évaluer la présence du contenu culturel dans une période de temps marquée par l'influence d'un enseignement-apprentissage interculturel principalement axé sur la culture à fin de développer la compétence interculturelle des étudiants. C'est avec cette grille que nous avons pu quantifier le contenu culturel dans les manuels étudiés et que nous avons distingué les différentes habiletés mises en œuvre avec ce contenu-ci et que nous avons déterminé si celui-ci est abordé depuis une perspective interculturelle. Ensuite, nous avons mené une deuxième analyse avec l'objectif de vérifier la manière dont le contenu culturel est abordé dans chaque niveau étudié. Finalement, cette recherche présente une courte analyse des échantillons analysés pour vérifier l'évolution du stéréotype dans les manuels examinés et définir la notion de culture stéréotypée sur la société hispanique.

Les résultats de notre analyse montrent qu'il existe un intérêt de la part des auteurs de manuels de ELE pour intégrer le contenu culturel. Cependant, l'analyse montre aussi que la présence de ce contenu culturel n'est pas encore très exhaustive dans les niveaux A1-B1 puisqu'elle n'est pas proposée dans une perspective interculturelle de façon continue. De plus, nous avons constaté que l'on développe quelques habiletés du langage qui priorisent l'interaction dans la salle de classe lorsque le contenu culturel est abordé, laissant de côté d'autres situations communicatives nécessaires pour renforcer l'apprentissage d'ELE. En même temps, cette recherche constate que l'utilisation du stéréotype a évolué et il ne sert plus à fortifier les croyances sur la société hispanique. Nous le trouvons dans un degré plus restreint dans les manuels et avec l'objectif de le rompre et de permettre ainsi que l'étudiant puisse redéfinir ses propres idées et préjugés par rapport à la culture hispanique. Cependant, ce travail de rupture du stéréotype nécessite de l'objectivité du professeur et d'une médiation constante entre tous les

acteurs dans le processus d'apprentissage pour contraster les réalités et empêcher la fossilisation des topiques.

Bref, nous constatons qu'il existe un déséquilibre au moment de comprendre et développer le contenu culturel dans les manuels d'ELE, ce qui indique le besoin de créer une grille structurée dans laquelle on puisse introduire la culture comme un fil conducteur dans l'apprentissage d'une langue. Cette recherche souligne le besoin de promouvoir un processus d'enseignement-apprentissage interculturel dans les manuels d'ELE.

Mots clés : Culture, contenu culturel, interculturalité, apprentissage culturel, compétence socioculturelle, compétence interculturelle, manuel, stéréotype.

Abstract

This research paper focusses on the study of the notion of culture in current Spanish as it is presented in foreign language textbooks (ELE: Español Lengua Extranjera). It also examines how the cultural component is addressed at a time when the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) and the *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) have outlined the unit structure and have refreshed the content requisites for a student to be able to communicate and operate in the foreign language. Based on a literature review of teaching methods for foreign languages a template has been developed to evaluate the presence of the cultural component over a period marked by an intercultural teaching and learning influence, where culture is the central area for the development of intercultural competence for students. Using the template, it has been possible to quantify the cultural component in the analysed textbooks, differentiating what skills are used and determining if it is analysed from an intercultural perspective. Then, a second analysis is undertaken to check how the cultural component is treated in each level of study. Finally, the paper presents a brief analysis of the samples run to check the evolution of the *stereotype* in the analysed textbooks and define the notion of stereotyped culture about the Hispanic world.

The results of our analysis show that there is an interest from ELE textbook authors to integrate the cultural component into their language content. However, the analysis also shows that the presence of the cultural component is still not fully integrated in levels A1-B1, as it is not approached in a constant intercultural way. In addition, we found that there is a tendency to address the cultural component by using skills that foster interaction in class and undermine the importance of other communicative situations necessary to strengthen the learning of ELE. At the same time, the research finds that the use of stereotypes has evolved, as it does not reinforce stereotypical beliefs about the Hispanic world like in the past. Rather, stereotypes appear less often with students encouraged to challenge them, enabling the student to reconsider their own ideas and prejudices about Hispanic culture. However, this work of breaking stereotypes requires the teacher's objectivity and constant mediation among several actors in the process of learning to compare the reality and avoid the fossilisation of these stereotypical topics.

Nevertheless, we note that there is still a mismatch when the cultural component needs to be understood and developed for ELE textbooks. As a result, there is a need to create a structured

template in which culture is presented as the main area to learn the language. This research paper emphasises the need to promote a process of intercultural teaching-learning in ELE textbooks.

Key words: culture, cultural component, interculturality, intercultural learning, sociocultural competence, intercultural competence, textbook, stereotype.

Índice

Resumen	iii
Résumé	v
Abstract	vii
Índice	ix
Lista de tablas	xiii
Lista de gráficos	xvi
Lista de imágenes	xviii
Lista de cuadros	xix
Lista de siglas	xx
Agradecimientos	2
Introducción	3
Primera parte	
Marco teórico y metodológico	7
1. El componente cultural y su enseñanza en ELE	8
1.1. El componente cultural	8
1.2. El componente cultural en el aula de ELE	12
1.3. El componente cultural en los manuales de ELE	18
1.4. El componente cultural y los estereotipos	23
1.5. La cultura estereotipada	28
2. La cultura, la interculturalidad y la competencia sociocultural	34
2.1. Delimitación de la noción de cultura	34
2.2. De la interculturalidad a la competencia y aprendizaje interculturales	40
2.2.1. La interculturalidad	40
2.2.2. La competencia y el aprendizaje interculturales	43
2.2.3. La interculturalidad en la enseñanza de ELE	49
2.3. La competencia sociocultural	53
2.3.1. La competencia sociocultural en el enfoque comunicativo	56
2.3.2. La competencia sociocultural en el <i>Marco común europeo de referencia</i>	59
2.3.3. La competencia sociocultural en el <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>	62
3. Metodología de la investigación	67
3.1. El corpus de manuales	67
3.2. Criterios de análisis	68

Segunda parte.....
Análisis del corpus y resultados	74
4. Análisis del componente cultural en los manuales de ELE (A1-B1)	75
4.1. El manual <i>Sueña 1</i> (A1-A2)	76
4.1.1. Tabla-resumen de <i>Sueña 1</i>	79
4.1.2. Los temas del PCIC en <i>Sueña 1</i>	84
4.1.3. La interculturalidad en <i>Sueña 1</i>	86
4.1.4. Temas trabajados en contraste en <i>Sueña 1</i>	87
4.1.5. Las destrezas en <i>Sueña 1</i>	89
4.1.6. Temas trabajados por destrezas en <i>Sueña 1</i>	91
4.2. El manual <i>Sueña 2</i> (B1)	93
4.2.1. Tabla-resumen de <i>Sueña 2</i>	94
4.2.2. Los temas del PCIC en <i>Sueña 2</i>	99
4.2.3. La interculturalidad en <i>Sueña 2</i>	101
4.2.4. Temas trabajados en contraste en <i>Sueña 2</i>	102
4.2.5. Las destrezas en <i>Sueña 2</i>	104
4.2.6. Temas trabajados por destrezas en <i>Sueña 2</i>	105
4.3. El manual <i>Aula Internacional 1</i> (A1)	107
4.3.1. Tabla-resumen de <i>Aula Internacional 1</i>	109
4.3.2. Los temas del PCIC en <i>Aula Internacional 1</i>	113
4.3.3. La interculturalidad en <i>Aula Internacional 1</i>	114
4.3.4. Temas trabajados en contraste en <i>Aula Internacional 1</i>	115
4.3.5. Las destrezas en <i>Aula Internacional 1</i>	117
4.3.6. Temas trabajados por destrezas en <i>Aula Internacional 1</i>	118
4.4. El manual <i>Aula Internacional 2</i> (A2)	120
4.4.1. Tabla-resumen de <i>Aula Internacional 2</i>	121
4.4.2. Los temas del PCIC en <i>Aula Internacional 2</i>	124
4.4.3. La interculturalidad en <i>Aula Internacional 2</i>	126
4.4.4. Temas trabajados en contraste en <i>Aula Internacional 2</i>	127
4.4.5. Las destrezas en <i>Aula Internacional 2</i>	128
4.4.6. Temas trabajados por destrezas en <i>Aula Internacional 2</i>	130
4.5. El manual <i>Aula Internacional 3</i> (B1)	131
4.5.1. Tabla-resumen de <i>Aula Internacional 3</i>	133
4.5.2. Los temas del PCIC en <i>Aula Internacional 3</i>	136

4.5.3. La interculturalidad en <i>Aula Internacional 3</i>	138
4.5.4. Temas trabajados en contraste en <i>Aula Internacional 3</i>	139
4.5.5. Las destrezas en <i>Aula Internacional 3</i>	140
4.5.6. Temas trabajados por destrezas en <i>Aula Internacional 3</i>	141
4.6. El manual <i>Diverso 1</i> (A1)	143
4.6.1. Tabla-resumen de <i>Diverso 1</i>	150
4.6.2. Los temas del PCIC en <i>Diverso 1</i>	153
4.6.3. La interculturalidad en <i>Diverso 1</i>	155
4.6.4. Temas trabajados en contraste en <i>Diverso 1</i>	156
4.6.5. Las destrezas en <i>Diverso 1</i>	158
4.6.6. Temas trabajados por destrezas en <i>Diverso 1</i>	159
4.7. El manual <i>Diverso 2</i> (A2)	161
4.7.1. Tabla-resumen de <i>Diverso 2</i>	167
4.7.2. Los temas del PCIC en <i>Diverso 2</i>	169
4.7.3. La interculturalidad en <i>Diverso 2</i>	172
4.7.4. Temas trabajados en contraste en <i>Diverso 2</i>	173
4.7.5. Las destrezas en <i>Diverso 2</i>	175
4.7.6. Temas trabajados por destrezas en <i>Diverso 2</i>	176
4.8. El manual <i>Diverso 3</i> (B1).....	179
4.8.1. Tabla-resumen de <i>Diverso 3</i>	185
4.8.2. Los temas del PCIC en <i>Diverso 3</i>	188
4.8.3. La interculturalidad en <i>Diverso 3</i>	189
4.8.4. Temas trabajados en contraste en <i>Diverso 3</i>	191
4.8.5. Las destrezas en <i>Diverso 3</i>	192
4.8.6. Temas trabajados por destrezas en <i>Diverso 3</i>	194
5. Análisis del componente cultural por niveles (A1-B1)	197
5.1. El nivel A1	197
5.1.1. Los temas en el nivel A1	203
5.1.2. Las destrezas en el nivel A1	205
5.1.3. La interculturalidad en el nivel A1	206
5.2. El nivel A2	210
5.2.1. Los temas en el nivel A2	214
5.2.2. Las destrezas en el nivel A2	217
5.2.3. La interculturalidad en el nivel A2.....	219

5.3. El nivel B1	221
5.3.1. Los temas en el nivel B1	225
5.3.2. Las destrezas en el nivel B1	228
5.3.3. La interculturalidad en el nivel B1	230
5.4. Recapitulación	231
6. Breve análisis de la cultura estereotipada en los manuales	234
6.1. Categorías dentro de la cultura estereotipada	236
6.2. Características de las personas y formas de ser	239
6.3. Referentes culturales	244
6.4. Geografía y civilización	246
6.5. Costumbres	252
6.6. Recapitulación	256
Conclusiones	
7. Conclusiones	259
7.1. Síntesis general	263
7.2. Otros aspectos relacionados	269
7.3. Aportes del trabajo al área de conocimiento	272
7.4. Futuras investigaciones	275
7.5. Consideraciones finales	275
Referencias	278
Apéndice	289

Lista de tablas

Tabla 1. Temas (categorías) y contenidos culturales, según el PCIC

Tabla 2. Contenidos del manual *Sueña 1*

Tabla 3. Tabla-resumen de *Sueña 1*

Tabla 4. Temas del PCIC en *Sueña 1*

Tabla 5. La interculturalidad en *Sueña 1*

Tabla 6. Temas en contraste en *Sueña 1*

Tabla 7. Las destrezas en *Sueña 1*

Tabla 8. Temas por destrezas en *Sueña 1*

Tabla 9. Contenidos del manual *Sueña 2*

Tabla 10. Tabla-resumen de *Sueña 2*

Tabla 11. Temas del PCIC en *Sueña 2*

Tabla 12. La interculturalidad en *Sueña 2*

Tabla 13. Temas en contraste en *Sueña 2*

Tabla 14. Las destrezas en *Sueña 2*

Tabla 15. Temas por destreza en *Sueña 2*

Tabla 16. Contenidos del manual *Aula Internacional 1*

Tabla 17. Tabla-resumen de *Aula Internacional 1*

Tabla 18. Temas del PCIC en *Aula Internacional 1*

Tabla 19. Destrezas en *Aula Internacional 1*

Tabla 20. La interculturalidad en *Aula Internacional 1*

Tabla 21. Temas en contraste en *Aula Internacional 1*

Tabla 22. Temas por destreza en *Aula Internacional 1*

Tabla 23. Contenidos del manual *Aula Internacional 2*

Tabla 24. Tabla-resumen *Aula Internacional 2*

Tabla 25. Temas del PCIC en *Aula Internacional 2*

Tabla 26. La interculturalidad en *Aula Internacional 2*

Tabla 27. Temas con contraste en *Aula Internacional 2*

Tabla 28. Las destrezas en *Aula Internacional 2*

Tabla 29. Temas por destreza en *Aula Internacional 2*

Tabla 30. Contenidos del manual <i>Aula Internacional 3</i>	
Tabla 31. Tabla-resumen de <i>Aula Internacional 3</i>	
Tabla 32. Temas del PCIC en <i>Aula Internacional 3</i>	
Tabla 33. La interculturalidad en <i>Aula Internacional 3</i>	
Tabla 34. Temas en contraste en <i>Aula Internacional 3</i>	
Tabla 35. Las destrezas en <i>Aula Internacional 3</i>	
Tabla 36. Temas por destrezas en <i>Aula Internacional 3</i>	
Tabla 37. Contenidos del manual <i>Diverso 1</i>	
Tabla 38. Tabla-resumen de <i>Diverso 1</i>	
Tabla 39. Temas del PCIC en <i>Diverso 1</i>	
Tabla 40. La interculturalidad en <i>Diverso 1</i>	
Tabla 41. Temas en contraste en <i>Diverso 1</i>	
Tabla 42. Las destrezas en <i>Diverso 1</i>	
Tabla 43. Temas por destrezas en <i>Diverso 1</i>	
Tabla 44. Contenidos del manual <i>Diverso 2</i>	
Tabla 45. Tabla-resumen de <i>Diverso 2</i>	
Tabla 46. Temas del PCIC en <i>Diverso 2</i>	
Tabla 47. La interculturalidad en <i>Diverso 2</i>	
Tabla 48. Temas en contraste en <i>Diverso 2</i>	
Tabla 49. Las destrezas en <i>Diverso 2</i>	
Tabla 50. Temas por destrezas en <i>Diverso 2</i>	
Tabla 51. Contenidos del manual <i>Diverso 3</i>	
Tabla 52. Tabla-resumen de <i>Diverso 3</i>	
Tabla 53. Temas del PCIC en <i>Diverso 3</i>	
Tabla 54. La interculturalidad en <i>Diverso 3</i>	
Tabla 55. Temas en contraste en <i>Diverso 3</i>	
Tabla 56. Destrezas en <i>Diverso 3</i>	
Tabla 57. Temas por destrezas en <i>Diverso 3</i>	
Tabla 58. Tabla-resumen de los aspectos culturales tratados en el nivel A1	
Tabla 59. Tabla-resumen de los aspectos culturales tratados en el nivel A2	
Tabla 60. Tabla-resumen de los aspectos culturales tratados en el nivel B1	

Tabla 61. Tabla-resumen de las categorías en la cultura estereotipada

Lista de gráficos

- Gráfico 1. Temas del PCIC en *Sueña 1*
- Gráfico 2. La interculturalidad en *Sueña 1*
- Gráfico 3. Temas en contraste en *Sueña 1*
- Gráfico 4. Las destrezas en *Sueña 1*
- Gráfico 5. Temas por destrezas en *Sueña 1*
- Gráfico 6. Temas del PCIC en *Sueña 2*
- Gráfico 7. La interculturalidad en *Sueña 2*
- Gráfico 8. Temas en contraste en *Sueña 2*
- Gráfico 9. Las destrezas en *Sueña 2*
- Gráfico 10. Temas por destreza en *Sueña 2*
- Gráfico 11. Temas del PCIC en *Aula Internacional 1*
- Gráfico 12. La interculturalidad en *Aula Internacional 1*
- Gráfico 13. Temas en contraste en *Aula Internacional 1*
- Gráfico 14. Las destrezas en *Aula Internacional 1*
- Gráfico 15. Temas por destreza en *Aula Internacional 1*
- Gráfico 16. Temas del PCIC en *Aula Internacional 2*
- Gráfico 17. La interculturalidad en *Aula Internacional 2*
- Gráfico 18. Las destrezas en *Aula Internacional 2*
- Gráfico 18. Temas con contraste en *Aula Internacional 2*
- Gráfico 19. Temas por destreza en *Aula Internacional 2*
- Gráfico 20. Temas del PCIC en *Aula Internacional 3*
- Gráfico 21. La interculturalidad en *Aula Internacional 3*
- Gráfico 22. Temas en contraste en *Aula Internacional 3*
- Gráfico 23. Las destrezas en *Aula Internacional 3*
- Gráfico 24. Temas por destrezas en *Aula Internacional 3*
- Gráfico 25. Temas del PCIC en *Diverso 1*
- Gráfico 26. La interculturalidad en *Diverso 1*
- Gráfico 27. Temas en contraste en *Diverso 1*
- Gráfico 28. Las destrezas en *Diverso 1*

Gráfico 29. Temas por destrezas en *Diverso 1*
Gráfico 30. Temas del PCIC en *Diverso 2*
Gráfico 31. La interculturalidad en *Diverso 2*
Gráfico 32. Temas en contraste en *Diverso 2*
Gráfico 33. Las destrezas en *Diverso 2*
Gráfico 34. Temas por destrezas en *Diverso 2*
Gráfico 35. Temas del PCIC en *Diverso 3*
Gráfico 36. La interculturalidad en *Diverso 3*
Gráfico 37. Temas en contraste en *Diverso 3*
Gráfico 38. Las destrezas en *Diverso 3*
Gráfico 39. Temas por destrezas en *Diverso 3*
Gráfico 40. Los temas del PCIC en el nivel A1
Gráfico 41. Las destrezas en el nivel A1
Gráfico 42. La interculturalidad en el nivel A1
Gráfico 43. Los temas del PCIC en el nivel A2
Gráfico 44. La interculturalidad en el nivel A2
Gráfico 45. Las destrezas en el nivel A2
Gráfico 46. Los temas del PCIC en el nivel B1
Gráfico 47. Las destrezas en el nivel B1
Gráfico 48. La interculturalidad en el nivel B1

Lista de imágenes¹

Imagen 1. *Diverso 1*, p. 29

Imagen 2. *Aula Internacional 3*, p. 37

Imagen 3. *Sueña 2*, p. 122

Imagen 4. *Aula Internacional 2*, p. 30

Imagen 5. *Sueña 2*, p. 131

¹ La reproducción de estas cinco imágenes, sin finalidad comercial o lucrativa alguna, es exclusivamente con fines de investigación.

Lista de cuadros

Cuadro 1. Referentes culturales, según el PCIC

Cuadro 2. Saberes y comportamientos socioculturales, según el PCIC

Cuadro 3. Habilidades y actitudes interculturales, según el PCIC

Lista de siglas

CE	Comprensión escrita
CO	Comprensión oral
EE	Expresión escrita
ELE	Español lengua extranjera
EO	Expresión oral
L1	Lengua primera o materna
L2	Lengua segunda
LE	Lengua extranjera
MCER	<i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i>
PCIC	<i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>

A mi Javier

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi director Enrique Pato, por su paciencia, su confianza y su buena dirección durante todo este proceso de investigación.

Gracias de corazón, Alfredo Segura, porque gracias a ti decidí entrar en este mundo y gracias a ti conseguí desenredar mis ideas y avanzar. Gracias Norma Leticia González Estrada, por tu eficacia y apoyo en una de las fases más bonitas de mi trabajo.

Una mención especial para Anne Plisson, por la luz que me proporcionó para conseguir reconstruir este rompecabezas sin fin.

Gracias a Danielle Vaillancourt, por haberme brindado la oportunidad de trabajar con los manuales en el Centro de Lenguas. Gracias al profesor Juan Carlos Godenzzi, por haber sido tan buen consejero y haberme dado la oportunidad de descubrir el aprendizaje de ELE desde un lugar tan especial como es el de la traducción.

Si he llegado hasta aquí es gracias a Llanos Moreno Ballesteros, porque siempre creyó en mí y me ayudó a levantar muchas de las piedras que me encontré en este largo recorrido. Por supuesto, he de agradecer el apoyo incondicional de Juan Bravo Castillo desde el principio de esta aventura, por haber sido crítico y riguroso con mi trabajo. Gracias Siaka Dolé, por haber hecho este camino conmigo sin bajar los brazos, sin dejar de luchar por nosotros. Gracias a Yoni, por tu ayuda para encontrar la vía cada vez que me perdía. Este camino lo hemos hecho juntos.

Gracias, Paula, por haberte cruzado en mi camino, por haber aceptado el café. Has hecho que el final de esta aventura sea más dulce.

Gracias Candelaria, gracias Juan, porque sé que desde el cielo me dais la fuerza necesaria para llevar a cabo todos mis sueños. Este, concretamente, os lo dedico a vosotros, mis luchadores.

Y, por último, mi Javier, mi fuerza, mi luz, mi compañero de aventuras, mi sol y mi luna. Desde que llegaste a mi vida, solo quiero tocar las estrellas para mostrarte que todo es posible y que podemos ser quien queramos ser, todo es cuestión de esfuerzo y perseverancia.

La vida empieza ahora y quiero disfrutarla con mi gente. Un brindis por ti, Juan Muñoz.

Introducción

En 1948, Eugène Ionesco, natural de Rumanía, de madre francesa y padre rumano, decidió aprender inglés y para ello adquirió el célebre método Assimil para debutantes. El resultado fue inesperado. Concienzudamente, copió, con el fin de aprendérselas de memoria, las frases extraídas del manual. Y releyéndolas atentamente, aprendió no precisamente a hablar inglés, sino una serie de verdades sorprendentes: que la semana tiene siete días, por ejemplo, cosa que él no ignoraba desde luego; que el suelo está abajo y el techo está arriba, cosa que también sabía, aunque nunca se había parado a pensar en ello seriamente o había olvidado y de repente le parecía tan increíble como indiscutiblemente verdadera. También le asombró que *Madame* Smith le recordara a su marido, que tenían varios hijos en común, que vivían en los alrededores de Londres, que su apellido era Smith, o que *Monsieur* Smith era empleado en un despacho. Ionesco pensaba que *Monsieur* Smith debía estar ya al corriente de todo ello; aunque nunca se sabe, pues hay individuos muy distraídos.

Ionesco tuvo entonces la suficiente intuición filosófica como para darse cuenta de que no eran simples frases inglesas traducidas al francés lo que escribía en su cuaderno, sino verdades fundamentales, constataciones profundas. Entonces tuvo una iluminación. No se trataba de iniciarse en el conocimiento de la lengua inglesa; su ambición ahora era mucho mayor: se trataba de comunicar a sus contemporáneos las verdades esenciales que acababa de descubrir. Y fue así como Ionesco tuvo la revelación de una “ciencia admirable”. Pero, en vez de *El discurso del método*, escribió –él, que jamás había sentido vocación de dramaturgo, y que incluso detestaba el teatro y se aburría mortalmente cuando tenía que ir– *La cantante calva* (1950), auténtica “tragedia del lenguaje”, y obra matriz del teatro del absurdo.

Esta anécdota real nos abre paso a la reflexión sobre el aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera: ¿el objetivo de este aprendizaje es el de memorizar un listado de estructuras gramaticales? ¿Es quizá el de dominar una serie de reglas gramaticales? Todo eso, ¿ayudará al estudiante a la hora de desenvolverse en otra lengua? ¿Le abrirá las puertas de la comunicación? Parece que cuando nos adentramos en el aprendizaje de una lengua extranjera, buscamos poder interactuar con el mundo. Para poder hacerlo es necesario adquirir una competencia cultural que

nos permita saber cómo y cuándo utilizar ese listado de normas y estructuras gramaticales que presentan los manuales de lenguas extranjeras.

Conocido es de todos que, cuando se viaja a un país extranjero o se entra en contacto con personas con otra lengua materna distinta a la nuestra, una de las primeras reacciones que tenemos es la de observar a la gente, buscar las diferencias del *otro*, entender lo que nos distingue y lo que caracteriza a los demás. En efecto, buscar esas diferencias es uno de los mecanismos que inconscientemente se lleva a cabo en el proceso de adaptación comunicativa y social (Bravo Moreno 2015). Para ello, en muchas ocasiones nos ayudamos de los estereotipos (simplificaciones e imágenes no del todo verdaderas) y, en otras, de lo que nos ha enseñado el aprendizaje de la lengua extranjera en cuestión. Una vez que han sido identificadas las diferencias con el *otro*, el siguiente paso suele ser buscar lo que nos asemeja, ya que esto puede ayudar a la hora de relacionarnos con los demás y nos permitirá integrarnos mejor. A través de todas estas formas posibles de obrar se crea el contacto entre dos culturas, pero en este contacto influye sobre todo el primer paso, es decir el de la separación entre el *yo* y el *otro*. El hecho de anteponer las diferencias y basarse en estereotipos crea una barrera que hace que la integración y el contacto entre culturas se torne más difícil.

Hoy en día la globalización pone de manifiesto la necesidad de facilitar el contacto entre culturas, ya que la sociedad occidental ‘desarrollada’ está expuesta al continuo intercambio y a la convivencia de culturas. Las culturas necesitan entenderse, mezclarse y convivir juntas, en lugar de cohabitar. Por todo ello, se plantea de manera frecuente la cuestión de qué entendemos por ‘cultura’ y para qué necesitamos su inclusión en la enseñanza de lenguas extranjeras, en nuestro caso en la enseñanza de español lengua extranjera. El mundo hispano es amplio y heterogéneo, y aunque nos une una lengua común estándar, a su vez cada comunidad hispana tiene una cultura y una variante de la lengua propias.

Hasta la fecha, la introducción de la cultura hispana en los manuales de español lengua extranjera se ha realizado casi siempre según la manera en la que el autor del manual interpreta la noción de cultura. Esta interpretación y trato dados a la cultura ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, muy especialmente a partir de la aparición del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) y del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). Estos dos

documentos han marcado un antes y un después en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Otro de los componentes que supuso un cambio en este proceso fue la introducción del método comunicativo. Todo ello nos lleva a reflexionar acerca de la forma en que se han presentado e incluido en los manuales de ELE, y en concreto en conocer cómo la cultura ha pasado de ser un componente prácticamente inexistente a ser el hilo conductor del aprendizaje de una lengua. La mejor forma que tenemos para averiguarlo es la revisión de alguno de los manuales empleados en la enseñanza de ELE. Estos pueden poner de manifiesto tanto los logros alcanzados como los errores cometidos a la hora de interpretar la noción de cultura, y nos permitirán trazar la evolución de la enseñanza de este componente en la clase de ELE.

Esta tesis está organizada en dos grandes bloques o partes, más las conclusiones finales. La primera incluye los apartados 1 a 3 y la segunda los apartados 4 a 6.

En § 1 definimos el eje central de nuestra investigación, el componente cultural, y vemos la relación entre este y el aula de aprendizaje de ELE, el manual y la noción de estereotipo, concluyendo con la definición de cultura estereotipada.

En § 2 examinamos la noción de cultura desde distintos campos, para después presentar la manera en que en esta investigación se va a definir y emplear. A su vez, estudiamos la interculturalidad y vemos de qué forma esta noción se desarrolla en la aplicación de una competencia y un aprendizaje interculturales, y de qué forma dicha noción reestructura la enseñanza de ELE. Por último, estudiamos la competencia sociocultural y su relación con el enfoque comunicativo y vemos cómo se aplica dicha competencia en el MCER y en el PCIC.

El § 3 contiene la metodología de la investigación, la selección del corpus de manuales para el análisis del componente cultural y los criterios en los que nos hemos basado para realizar la plantilla de análisis de este trabajo.

En § 4 nos adentramos en el análisis del componente cultural. En primer lugar, presentamos una tabla-resumen donde se pone en evidencia el componente cultural seleccionado en cada manual, comenzamos por la colección de manuales de Anaya, seguimos con la colección de Difusión y terminamos con la de SGEL. En segundo lugar, con la ayuda de diversos gráficos y tablas, presentamos los datos obtenidos en relación con las destrezas utilizadas para tratar el componente cultural, el contraste hallado a la hora de tratar dicho componente y, por último, el tema del PCIC al que corresponde el componente cultural seleccionado.

En § 5 vemos cómo se traducen los datos presentados anteriormente cuando los dividimos por niveles: A1, A2 y B1. De esta forma, comprobamos de qué manera se trata el componente cultural en cada nivel, qué destrezas sobresalen, cuándo se trabaja más el contraste y qué temas se abordan en cada nivel.

En § 6, por último, ofrecemos un breve análisis de la cultura estereotipada, con los datos que hemos seleccionado en los manuales estudiados, abordando cada uno de los temas del PCIC y determinando la visión que estos temas proporcionan sobre la cultura hispana.

Las conclusiones finales resumen y sintetizan el trabajo realizado y cierran esta tesis.

Primera parte.
Marco teórico y metodológico

1. El componente cultural y su enseñanza en ELE

En este apartado nos centramos en la noción de *componente cultural*. Lo definiremos basándonos en la bibliografía existente sobre la didáctica de lengua extranjera (LE). A su vez, profundizaremos en la aplicación de dicho componente en el aula de español lengua extranjera (ELE), describiendo la función de los distintos actores que ocupan el aula con respecto al aprendizaje de la lengua.

En este apartado nos acercaremos también al manual y veremos qué lugar ocupa dentro del aprendizaje de ELE, así como la función del componente cultural dentro de este. Por último, estudiaremos la noción de *estereotipo* y veremos su relación con el componente cultural para, finalmente, concluir con la cultura estereotipada, uno de los ejes centrales de esta investigación.

1.1. El componente cultural

Dado que la presente investigación se centra en el análisis y el desarrollo del componente cultural en los manuales de ELE es necesario definir, desde el principio, qué vamos a entender por *componente cultural*. La revisión de la bibliografía sobre este concepto en la enseñanza de ELE muestra que, aunque los autores han propuesto diferentes definiciones de la noción, todos coinciden en el papel de la lengua como vehículo de la cultura. Por ello, como veremos a lo largo de los siguientes apartados, la lengua y la cultura metas constituyen elementos a tener en cuenta para la evaluación del componente cultural.

El surgimiento del enfoque comunicativo (§ 2.3.1) puso de manifiesto la necesidad de una competencia comunicativa (como veremos en § 2.3) en la que se debían incluir aspectos socioculturales que puedan ayudar al alumno en su aprendizaje de la lengua. En otras palabras, la cultura (noción que desarrollaremos en § 2.1) pasa a ser herramienta de comunicación. Kramsch (1996) apoya esta idea de cultura como herramienta de comunicación. El autor explica que la cultura se manifiesta a partir de la lengua, y que la lengua tiene un papel crucial en la construcción de la cultura y en su evolución. El componente cultural es una pieza clave en la enseñanza de una lengua, puesto que ayuda al estudiante a conocer las normas de la lengua como tal, y, además, lo guía para poner esas normas en uso dentro de un contexto cultural. El autor mantiene que “One of the major ways in which culture manifests itself is through language [...] language plays a crucial role not only in the construction of culture, but in the emergence of

cultural change [...] teaching people how to use somebody else's linguistic code in somebody else's cultural context" (Kramsch 1996: 3).

Por su parte, Areizaga (2002: 162) sostiene que el componente cultural consta de "la cultura meta como contenido de la clase" y del componente cultural del aula, constituido por las diferentes culturas de origen de los alumnos. Esto subraya la importancia de la relación entre el componente cultural y el contexto multicultural en el que se aprende una lengua. A su vez, la autora sostiene que la cultura meta como "*contenido*" de la clase está formada por un contexto cultural de los hablantes y de las relaciones existentes entre lengua y cultura que se manifiestan, más claramente, en los aspectos socioculturales de la lengua meta². De este modo, el contenido cultural debe contener, según Areizaga, por una parte, los aspectos sociolingüísticos de la lengua meta, a saber, el tratamiento de las variedades lingüísticas y el tratamiento del comportamiento comunicativo, y, por otra, el tratamiento de los aspectos socioculturales del vocabulario. El componente cultural tiene que tener en cuenta la integración de la lengua y la cultura, es decir el hecho de que ambas se integren al mismo tiempo.

A su vez, Areizaga, Gómez e Ibarra (2005) recuerdan que, con el enfoque comunicativo, se entiende que el dominio de una lengua pasa por la habilidad para usarla en situaciones comunicativas. De hecho, a partir de los años ochenta del pasado siglo la competencia comunicativa empieza a incluir aspectos sociolingüísticos y socioculturales claves para conocer las reglas de comportamiento comunicativo, o el sentido de las palabras con respecto al contexto, las variedades sociolingüísticas según, por ejemplo, los grupos sociales. De esta forma, la cultura comienza a adquirir un lugar privilegiado en el aprendizaje de lenguas, una cultura basada en la civilización, y acorde con los aspectos socioculturales de los hablantes de la lengua meta, pasando a ser, de esta forma, "la herramienta de las relaciones sociales" (Areizaga, Gómez e Ibarra 2005: 28). Los autores explican que la inclusión de la cultura en el aprendizaje de idiomas requiere una didáctica adecuada, por lo que el Consejo de Europa creó en 1994 un documento en el que se describe la competencia sociocultural como saber: saber hacer, saber comprender, saber aprender, saber implicarse y saber ser. Como es sabido, en 2002, se da a conocer el MCER en el

² Por ello, la "visión de la lengua que fundamenta el enfoque comunicativo y el desarrollo del concepto de competencia comunicativa hacen que los aspectos socioculturales de la lengua meta sean parte esencial del contenido del aprendizaje lingüístico, contenido que incluye el componente comunicativo que forma parte de la cultura meta" (Areizaga 2002: 162).

que, además de añadir la competencia sociolingüística a la competencia comunicativa, se desarrollan otras competencias generales como son los saberes interculturales.

Lapresta Rey y Huguet Canalís (2006) ponen de manifiesto que la lengua remite directamente, en muchas ocasiones, a la identidad social del país donde se habla; lo que resulta de importancia a la hora de reflexionar sobre qué cultura enseñar en el aprendizaje de ELE. El español es una lengua que remite a distintas culturas, que forman a su vez una gran cultura hispana. Varias identidades forman una identidad colectiva, pero, cada una tiene sus particularidades, su propia base de valores, su propio sistema conceptual que la hace característica de cada uno de los países hispanos, su identidad étnica. Se trata, pues, de conocer las bases sobre las cuales cada país hispano se construye y crece. Al mismo tiempo, se trata de conocer esa identidad hispana, lo que acerca al mundo hispano y lo que les separa.

Como subrayan estos autores, “aprender una lengua es aprender a relacionarse con otra realidad” (Areizaga, Gómez e Ibarra 2005: 29), por ello explican que investigadores como Byram (1998, 2012) hablan de la competencia comunicativa como una competencia comunicativa intercultural y el objetivo que se busca en una clase de L2 es el de desarrollar los saberes y las habilidades interculturales (de hecho, el aprendiz es considerado como un “intercultural speaker”). De esta forma surgen dos corrientes según la manera en que se interprete lo intercultural. Por un lado, los autores hablan de un enfoque informativo que se desarrolla en los Estados Unidos y corresponde a una visión conductista del aprendizaje, a partir de la cual se busca la obtención de un logro, comunicar, evitando los malentendidos culturales en el contacto con la otra cultura, ofreciendo información objetiva sobre la cultura meta, pero reforzando los estereotipos, puesto que no se establece ninguna relación entre las culturas. Por otro lado, aparece un enfoque formativo en el que se ofrece una visión del aprendizaje más constructivista, siendo, el aprendizaje de una L2, una socialización terciaria, es decir parte de la formación del estudiante a partir de la construcción de una identidad intercultural, gracias a la revisión crítica de los modelos y valores de ambas culturas.

A su vez, los autores hablan de la existencia de dos tipos de investigaciones: las basadas en los sujetos participantes en la enseñanza-aprendizaje (alumno, profesor, metodología), y las basadas en el análisis de materiales de ELE, como transposición didáctica, tanto de la visión de la cultura como de las propuestas metodológicas para su tratamiento en la clase. De esta manera,

Areizaga, Gómez e Ibarra (2005) presentan un análisis de dos manuales para ver de qué forma han integrado el componente cultural.

Con todo, vemos que el hecho de que el enfoque comunicativo haya puesto en valor la importancia de la cultura en el aprendizaje de lenguas, supone pasar de un aprendizaje de la lengua a un aprendizaje cultural con la lengua como base para comprender y desenvolverse en una sociedad extranjera. A partir de este enfoque, la cultura comienza a verse como algo que va más allá de la historia, la geografía o las artes, se empieza a tomar conciencia de que la razón de ser, del aprendizaje de una LE es ser capaz de vivir en un país extranjero y comprender el sistema conceptual de este, sus valores y sus hábitos. De esta forma, el estudiante de LE podrá adaptar su discurso al contexto y confrontar su propia cultura a la del país extranjero, para así entender mejor tanto la una como la otra.

Este hecho lleva a replantear el aprendizaje de lenguas y su tratamiento didáctico. En efecto, de la mano del MCER, podemos decir que existe una base a partir de la cual se pueden replantear la forma de enlazar lengua y cultura en una clase de L2. Al mismo tiempo, es necesaria una formación del profesorado (competencia intercultural docente) en la que prevalezca el objetivo final del aprendizaje y, a su vez, se hace preciso replantearse la manera en que la cultura se va a plasmar en los manuales. El enfoque comunicativo presenta un sinfín de oportunidades para traer la cultura al aula, los manuales son uno de los hilos conductores para que la cultura sea transmitida.

Como quedó mencionado previamente, numerosos estudios acerca de la forma de llevar el componente cultural al aula de ELE se basan en el profesor, el alumno y la metodología, pero también hay trabajos sobre análisis de manuales para intentar, por un lado, comprobar lo que se entiende por *cultura* y cómo se trabaja en la clase, y, por otro, ver la manera de cómo la cultura puede transmitirse de forma más acorde a lo que se espera en el aprendizaje de la lengua extranjera. Un ejemplo de ello es el trabajo de Areizaga, Gómez e Ibarra (2005), donde se analizan solo dos manuales que, de una forma u otra tienen como objetivo la transmisión de la lengua y la cultura a un público determinado. Ambos libros, a pesar de presentar muchas características propias de un aprendizaje cultural, todavía no muestran un equilibrio entre las

culturas formales y no formales, y carecen de materiales auténticos que pongan al alumno en una situación de aprendizaje más acorde con los objetivos establecidos en el MCER.

Quizá todavía no se ha conseguido dar el paso entre un aprendizaje de la lengua en el que la cultura es un apoyo, y un aprendizaje de la cultura en el que la lengua es la herramienta fundamental para acercar al alumno a esa cultura. La formación adecuada del profesorado y el análisis de los hechos, hasta ahora, en cuanto al material de aprendizaje se refiere, nos puede ayudar a proponer algunas formas de plasmar la cultura, de manera más adecuada a dichos propósitos. Hasta la fecha, y como es sabido, la base es el MCER, por lo que también sería interesante analizar su eficacia.

En suma, el *componente cultural* se definirá en esta investigación como el conjunto de aspectos socioculturales, incluidos en la lengua meta y en la lengua de origen de los aprendices de la lengua, que pueden servir como herramienta para llevar a cabo la comunicación en dicha lengua. Este componente es, de este modo, una pieza clave dentro de la competencia comunicativa, ya que puede proporcionar una plantilla de elementos culturales para la programación de la cultura meta de forma integrada a la lengua.

Una vez definido el concepto, conviene plantearse ahora cómo se enseña hoy en día el componente cultural en ELE, y de qué forma se integra en el aula y en el aprendizaje de la lengua.

1.2. El componente cultural en el aula de ELE

Una de las cuestiones que surgen a la hora de trabajar el componente cultural en el aula de ELE es conocer de qué forma puede ser integrado. Sabemos que en el aprendizaje de una LE es necesario tener en cuenta no solamente la lengua y la cultura meta, sino que también debemos plantearnos el papel que van a tener las culturas presentes en el aula. La cuestión que surge de manera automática es cómo manejarlas. Para responder a esta pregunta, en este trabajo nos basamos, entre otras, en las investigaciones de Cain (1997), Puren (1998), Miquel y Sans (2004), Ambadiang y García Parejo (2006) y Nieto y Zoller Booth (2009). La razón de utilizar los trabajos de estos autores tiene que ver con que todos ellos comparten una visión en la que se considera el componente cultural como clave en el aprendizaje de una lengua. Todos coinciden en que existe una unión entre la lengua y la cultura que no se puede pasar por alto, pues, si se

emplean materiales auténticos y el aprendizaje de la lengua se apoya de otras disciplinas, dicha unión va a permitir que se cree un contraste entre las diferentes culturas presentes en el aula, una reflexión capaz de llevar al estudiante a desarrollar la competencia intercultural, al mismo tiempo que ejercita la comunicativa.

Lo que generalmente piensa un profesor de ELE es que, a la hora de enseñar, en el aula “llevamos” al alumno al aprendizaje del español. Si esto es verdad, uno de los primeros aspectos que debe plantearse es el objetivo del aprendizaje: para qué enseñamos una lengua y qué quiero que mis alumnos aprendan durante el curso. Como Cain (1997) recuerda, la didáctica de lenguas integra los dos elementos constitutivos de la identidad de un país, la lengua y la cultura. Por ello, la didáctica se debe apoyar necesariamente también en otras disciplinas como la historia o la geografía, entre otras, para que el aprendizaje sea constructivo y ayude al aprendiz a trabajar su motivación y su curiosidad, al mismo tiempo que se familiariza con la lengua y la cultura.

De esta forma, vemos que uno de los primeros objetivos de la enseñanza sería el de llevar a cabo la integración de una lengua y una cultura, de tal modo que el aprendiz empiece a entender una nueva identidad que desconoce. De hecho, para Cain (1997) la importancia de incluir otras disciplinas en el aprendizaje es fundamental para que no sea solo un cúmulo de documentos e imágenes añadidos. Asimismo, defiende que la ayuda de otras disciplinas genera la reflexión sobre los esquemas que los distintos grupos culturales tienen mutuamente. Los estereotipos y las ideas que un alumno, o un grupo de alumnos, se hace sobre la forma de vida del país cuya lengua estudia, se pueden presentar desde el punto de vista histórico o sociológico, permitiendo, según la autora, una puesta en perspectiva diferente entre la cultura extranjera y la del propio alumno, y provocando en muchos casos la ruptura de ciertos estereotipos. De esta forma, Cain (1997: 207) explica que sin la necesidad de “développer les compétences de communication habituellement privilégiées dans le champ de la discipline, on participe pourtant de façon directe à l'apprentissage de la langue en fournissant un contenu pertinent à l'action de communication”.

Llevar al alumno a poner en perspectiva su cultura con la del *otro*, de la mano de la historia, por ejemplo, ofrece al aprendiz la oportunidad de conocer realmente no solo la cultura del *otro* sino la suya propia. Los materiales utilizados en la enseñanza de lenguas muchas veces no contrastan la realidad de los países, más bien sirven para estereotipar la cultura extranjera. Por

ello, es fundamental, tal y como sabemos, trabajar con materiales auténticos en la enseñanza de lenguas, ya que –a su vez– la preparación de estos materiales supone alejarse un poco de lo que tradicionalmente se considera una clase de LE y acercar al alumno a una comunicación más cercana a la lengua de estudio y a situaciones reales. Es decir, buscar alternativas que hagan al alumno “olvidar” que está en una clase de LE, conseguir que se interese por los diferentes aspectos culturales del país de dicha lengua, y que su aprendizaje no sea un fin en sí mismo, sino que la lengua sirva como herramienta para aprender y acceder a la cultura.

En lo concerniente a la definición de *materiales auténticos*, nos basamos, en primer lugar, en Sans (en Cabral Bruno 2019: 95), donde se explica de qué manera cambia nuestra forma de entender el aprendizaje de una lengua a partir del momento en el que la comunicación aparece como eje central de dicho aprendizaje. La autora pone de manifiesto que “solamente a través de la interacción aprendemos”, y esto conlleva una reformulación de las actividades de los manuales, ya que no se trata de reproducir e imitar frases sino de presentar situaciones comunicativas que contengan “un gran caudal de lengua meta porque provocan la comunicación en el aula” (Sans, en Cabral Bruno 2019: 96). En segundo lugar, Coscarelli (2014) distingue entre materiales auténticos y *realia*. La autora explica que *realia* es todo objeto real que se utiliza como material didáctico en el aula, ya sea un muñeco, un puzle o un calendario. Este tipo de material se presenta como apoyo en las clases en las que se trabaja con niños y muestra la realidad de la lengua meta. Para esta autora los materiales auténticos son aquellos que hacen posible la comprensión de aspectos socioculturales y que “son portadores de la lengua” (Coscarelli 2014: 29). Por ello, el uso de materiales auténticos en el aula de ELE conlleva una base en la lengua meta, ya que “las estructuras y el vocabulario no están graduados” (Coscarelli 2014: 29). Además, también considera materiales auténticos “las muestras de la lengua real no producidas especialmente para la enseñanza de la lengua; los materiales creados con una finalidad distinta de la de enseñar: informar, entretener; las muestras del lenguaje, orales o escritas, producidas en su origen para la comunicación entre hablantes nativos en un contexto no docente, no graduadas desde el punto de vista lingüístico” (Coscarelli 2014: 30). Las ventajas de la utilización de este tipo de materiales en el aula son evidentes: “desarrolla la comprensión global, aumenta el léxico, expone al alumno a situaciones reales, posibilita la exposición a una diversidad lingüística y fomenta el interés y la motivación del estudiante” (Coscarelli 2014: 34).

Por todo ello, defendemos la importancia de utilizar materiales auténticos capaces de transportar al estudiante a la cultura hispana a través de su diversidad, para así provocar un contacto real con dicha cultura que proporcione al estudiante la capacidad de ir más allá de sus propios prejuicios sobre el mundo hispano y le proporcione un bagaje a la hora de interactuar en situaciones distintas.

Por su parte, Ambadiang y García Parejo (2006: 77) sostienen que los contenidos culturales “remiten a saberes muy diversos, por más que tengan que ver esencialmente con aptitudes, actitudes y conocimientos asociados a la capacidad de descubrir las diferencias culturales que existen entre el colectivo al que pertenece un individuo y el colectivo cuya lengua y cultura está aprendiendo, y de adaptarse a las situaciones de conflicto o tensión asociadas a esas diferencias sin perder en ello sus propias señas culturales”. De esta manera, se establece la unión entre la cultura de los alumnos y la cultura meta y cómo el llevar esta unión al aula puede ayudar al alumno en su aprendizaje y en el aprendizaje de su propia cultura. Al mismo tiempo, los autores creen que “la integración de los contenidos culturales y lingüísticos conlleva un sesgo cuyo efecto más llamativo, si bien no necesariamente generalizado, es la excesiva culturalización de la lengua” (Ambadiang y García Parejo 2006: 78). Esto nos lleva a plantearnos si existe un límite en el aprendizaje del componente cultural.

Si existe un límite, este debe fijarlo el contexto del aula. Así, Nieto y Zoller Booth (2009) ponen de manifiesto el hecho de que cuando el profesor y los alumnos tienen culturas distintas, las posibilidades de que se produzca un conflicto pueden ser numerosas. Por esta razón, es conveniente que los profesores estén atentos a las distintas visiones del mundo que encuentran en el aula, trabajar juntos y tener la posibilidad de entender las diversas culturas de los alumnos. Las autoras defienden la idea de incorporar estas culturas al currículum educativo para conseguir que se forje una conciencia cultural esencial para el buen entendimiento del profesor y los alumnos. A su vez, las autoras defienden la importancia de trabajar la cultura en una clase de LE para conseguir una respuesta más positiva hacia la lengua meta. De esta forma, vemos la importancia del papel del profesor a la hora de llevar el componente cultural al aula. Es necesario que este actúe como mediador intercultural entre las culturas del aula, la suya y la cultura meta; y que integre cada una de estas culturas en el proceso de aprendizaje gracias a la programación del curso, de tal modo que los alumnos se sientan inmersos en el aprendizaje, puedan sentirse

identificados con el aprendizaje y fomenten la motivación, gracias al aprendizaje cognitivo. A este respecto, Paricio Tato (2013: 224) subraya la importancia de que el profesorado sea “crítico y reflexivo, capaz de promover la tolerancia y el respeto hacia el ‘otro’”, ya que “él mismo debe convertirse en un ‘aprendiz intercultural’”.

Para llevar a cabo la unión entre lengua y cultura hemos de reflexionar acerca del enfoque que convendría a dicha unión, la forma en que la cultura puede introducirse en el aula no como un componente más en el aprendizaje, sino como componente imprescindible en el aprendizaje. En este orden de cosas, Puren (1998) muestra que existen distintos enfoques a la hora de llevar el componente cultural al aula. En primer lugar, nos habla de uno basado en “lo representativo”, es decir, considera que existe un componente cultural capaz de mostrar la cultura extranjera a los alumnos, como una ventana abierta en la que la lengua deja ver ciertas características representativas de dicha lengua. Por otro lado, habla de un enfoque a través de las bases, esto es, hechos culturales capaces de estructurar el conjunto de una cultura. En este caso, al autor incide en el hecho de que de la mano de la historia y la geografía se puede representar una parte importante de la cultura de una lengua. Además, presenta un acercamiento basado en puntos de referencia, gracias a la puesta en relación de distintos hechos culturales, para dar una visión de conjunto sobre la cultura extranjera. El autor ofrece también un enfoque basado en el aprendizaje de la cultura como un descubrimiento individual. Es en este tipo de acercamiento donde se prepara la enseñanza del componente cultural de manera que se permita a los aprendices efectuar su propio recorrido en la cultura meta, viviendo sus propias experiencias y haciéndose sus propias representaciones. Por último, hay un acercamiento basado en el contacto, en donde lo importante ya no es la definición de los contenidos culturales, sino los efectos formativos que queremos que dichos contenidos produzcan en el alumno con el contacto, así como la preparación de estos alumnos al contacto intercultural con el que van a vivir cada vez más en el futuro: “apprendre pour quoi et pour quoi faire”, esto es un enfoque más intercultural (Puren 1998: 4).

De esta forma vemos que la importancia recae más en cómo va a producirse la unión entre la cultura de origen de los alumnos y la cultura meta, que en el contenido cultural mismo que se va a emplear en el aula. La forma en que el componente cultural va a ser utilizado pondrá de relieve si el aprendizaje de la lengua se hace de forma que este sea más o menos intercultural, y si

se produce el contraste necesario para que el alumno identifique las diferencias entre su cultura y la de la lengua meta. De este modo, vemos la importancia del papel del profesor en el aprendizaje de una lengua: el rol que va a tener como mediador entre las culturas del aula y la cultura meta. Con todo, podemos llevar el componente cultural como una serie de hechos culturales característicos o representativos de la cultura meta de la mano de otras disciplinas, podemos trabajar el contenido cultural a través de un enfoque por tareas, en el que el aprendiz elabore su propia trayectoria hacia el descubrimiento de la cultura meta, y podemos poner en funcionamiento un contacto en el que se provoque el contraste para que así el aprendiz identifique el componente cultural y sea capaz de contrastarlo con el de su propia cultura (Puren 2014).

Desde otra perspectiva, el trabajo de Miquel y Sans (2004), basado en estudios previos, establece una clasificación del componente cultural que ha sido empleada en la mayoría de los trabajos posteriores. En primer término, se habla de la *Cultura* con mayúscula, en donde podemos presentar aspectos literarios, artísticos, históricos. A continuación, se habla de *cultura* “a secas”, donde se da cabida a todo lo relacionado con la cultura para entender, para actuar o para interactuar comunicativamente. Es decir, “todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura [...] algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas” (Miquel y Sans 2004: 18). Por último, se habla de la *Kultura* con K para referirse a la forma en que nos comportamos según el lugar en el que nos encontramos y cómo dirigirnos a los demás según con quién hablemos. Las autoras ponen de manifiesto que la cultura “a secas” es la que permite al aprendiz de una lengua acercarse a la Kultura, lo que permite ser actor y receptor eficaz en la lengua meta y, a su vez, poder entender la Cultura con mayúscula propia de cada sociedad, es decir entender la obra de García Lorca o identificar culturalmente a un interlocutor, entre otros aspectos.

Las autoras también subrayan la importancia de la autenticidad de los materiales que se utilizan en el aula, pues solo así se pueden contrastar de forma efectiva las distintas prácticas culturales; por ejemplo, trabajar con diálogos no forzados, naturales, reales, capaces de mostrar en pocas líneas distintas prácticas culturales que se puedan contrastar con las de los otros

alumnos. Con todo, el componente cultural no sería un elemento aislado dentro de la enseñanza de la lengua, sino, más bien, un componente más dentro del aprendizaje. Además, explican que el componente cultural se trabaja en el material que se utiliza en clase, no de forma aislada sino como eje central del aprendizaje. El objetivo de la enseñanza de la lengua es “capacitar al estudiante para ser competente comunicativamente”, por lo que se debe conceder un papel esencial al componente cultural, “como un elemento indispensable de la competencia comunicativa” (Miquel y Sans 2004: 21).

En resumen, podemos convenir que para llevar el componente cultural al aula de ELE es necesario, por un lado, que el profesor actúe como mediador para contrastar las distintas culturas del aula y hacer esa unión necesaria entre lengua y cultura, subrayando la importancia de la cultura para acceder a la lengua. A su vez, entendemos que el componente cultural, además de trabajarse en niveles y contenidos, también es necesario clasificarlo en tipos de cultura, para crear así una escala que permita al aprendiz llegar a la lengua e interactuar en español. Por otro lado, cada uno de estos tipos de cultura han de introducirse en el aula a través de documentos auténticos, que puedan definir la sociedad actual, a través de acercamientos que hagan posible el contacto entre las culturas y a través de materiales que puedan cuestionar la realidad de la cultura, para así poder romper los estereotipos y adentrar al alumno en un aprendizaje de la identidad propia y de la lengua meta.

1.3. El componente cultural en los manuales de ELE

El manual es una de las herramientas más utilizadas y, a su vez, más problemáticas en la enseñanza de toda LE. Szende (2014: 299) lo describe como un elemento dentro del aprendizaje de una LE que “constitues a prism through which we perceive objectives, methodologies, an idea of the culture of the L2 and of the L1 communities”. Como es sabido, el mercado editorial saca continuamente nuevos manuales con metodologías más acordes con la realidad, introduce herramientas actualizadas con materiales auténticos y, en lo que se refiere al tratamiento de la cultura y de la interculturalidad, existe una tendencia creciente a su inclusión en los manuales. A su vez, parece que los profesores se conforman cada vez menos con manuales tradicionales, buscan materiales en los que se trate la cultura y la transmisión de esta de forma más dinámica y atractiva para los estudiantes, y para ellos mismos. Con todo, parece que hoy en día en el caso de

ELE ya no se busca tanto un manual centrado en la lengua, sino una herramienta capaz de llevar al estudiante a adquirir un nivel de competencias específico –dado por el MCER– en el que se incluyen además actividades comunicativas enfocadas en el desarrollo de la competencia cultural.

Ezeiza Ramos (2007: 13) explica que hoy día los manuales no cierran la posibilidad de mostrarse más flexibles, a la hora de integrar los aspectos culturales de la lengua y fomentar un aprendizaje basado en la “integración” del estudiante en el aprendizaje. Esto conlleva la realización de materiales más atractivos, que fomentan el desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Una consecuencia directa de lo que acabamos de señalar es la creación, cada vez más frecuente, de foros y grupos de profesores³ en los que se debaten distintos asuntos relacionados con los métodos de enseñanza y se analizan materiales y manuales, según las necesidades del estudiante y del grupo. De esta forma comprobamos que la tendencia actual es la de un público diverso y multicultural, que a menudo necesita aprender el idioma para vivir o trabajar en la cultura de la lengua que aprende. De ahí la importancia y la necesidad de materiales que estructuren un aprendizaje enfocado en el componente cultural que el estudiante necesita para desenvolverse en la sociedad hispana.

No obstante, no hay que olvidar que el manual no suele ser la única herramienta utilizada en clase de LE. En general, cuando los profesores se percatan de las lagunas que hay en los libros de texto las suelen completar con diversos soportes adaptados al público específico de cada curso. De hecho, en no pocas ocasiones, la institución educativa obliga a utilizar un manual específico, como hilo conductor del curso, aunque sea necesario incluir material adicional para completar la enseñanza de la lengua. Además, hoy día se tiende a utilizar otras herramientas para completar la información del manual, lo que nos hace plantearnos hasta qué punto el libro es necesario como eje central del aprendizaje de una LE (Piccardo y Yaïche 2005).

Así, la cuestión que tenemos que plantearnos en primer lugar es determinar cuál es la responsabilidad de un manual de LE. El papel del manual va a variar de un libro a otro, puesto que el dominio de una lengua extranjera no se mide de la misma manera que el de otras materias

³ Un ejemplo de ello son marcoELE, TodoELE, CVC foros, EducaSpain, así como los foros de las propias editoriales. A su vez, se crean grupos de Facebook como “Profesores de español con fines específicos”, “Profesores de ELE”, “Material de ELE, lengua y cultura”, “Red de profesores de español” o “Profesores por el mundo”, por citar solo algunos de ellos.

como la historia o las matemáticas. Existen conocimientos que pueden incluirse como se haría en cualquier manual de aprendizaje, como la gramática, pero su papel específico es el de activar un proceso psicocognitivo que el estudiante ya ha activado para aprender su lengua materna, por ello es necesario que el manual de LE motive la implicación del estudiante en el aprendizaje.

A este respecto, Gardner y Lambert (1972: 12) ponían de manifiesto la importancia del manual a la hora de fomentar la motivación en el proceso de aprendizaje del estudiante en el aula. Los autores subrayan la importancia de integrar un “instrumento motivador” en dicho proceso y este puede ser la “apertura a la cultura propia de los estudiantes”. Sin embargo, llevar a cabo un trabajo de estas características ha de coordinarse a menudo con un programa específico según el centro o el país en el que el libro se utiliza. En este mismo orden de ideas, Beacco (2000) explica que los principios fundadores de un manual son: la determinación de las finalidades educativas por los profesores de lengua (funcionales y formativas), las características de los estudiantes (expectativas, necesidades, motivaciones, características de su cultura educativa) y la toma de conciencia de que el proceso de aprendizaje se desarrolla en la duración y ha de extenderse en varios niveles. Además, continúa este autor, indica que según las necesidades específicas del aprendizaje, un manual tiene que tener en cuenta la identificación de los distintos contextos de comunicación, la determinación de las competencias en función de las necesidades identificadas para un público específico, el número de horas de aprendizaje, las competencias que se pretende trabajar, la metodología de enseñanza, las especificaciones de las situaciones de comunicación y de los géneros del discurso, el reparto lineal de los contenidos en módulos y capítulos, las herramientas que se van a emplear para trabajar cada actividad según las competencias y las destrezas que se quieran desarrollar.

De esta forma, podemos plantearnos si, una vez establecida la base del manual en función de la editorial, la institución para la que se realiza, el tipo de público al que este es destinado y la metodología empleada, quedaría lugar para plantearse de qué forma introducir el componente cultural a la vez que se respetan todos estos principios ‘fundadores’ preestablecidos. A menudo, la cultura forma parte del decorado del manual, utilizando imágenes o actividades que sirven únicamente para que la unidad resulte más interesante, o más lúdica. Pero, ¿en qué medida se emplea el componente cultural como herramienta importante en el aprendizaje de la lengua?

Si nos acercamos a los manuales que se han ido empleando desde la aparición del MCER, veremos que la cultura ha ido incluyéndose en los libros según distintos criterios. Uno de los métodos más característicos era la inclusión de aspectos culturales de tipo folclórico al final de cada unidad. Poco a poco se fueron añadiendo otros aspectos en algunas actividades –a menudo en aquellas en las que se trabajan las destrezas orales– para después incluir el aprendizaje intercultural en el que se pretende abarcar aspectos de la vida cotidiana de la lengua meta, basándose en las costumbres hispanas, en la Cultura (con mayúscula) y en el folclore. En muchas ocasiones todavía se sigue manteniendo el apartado cultural al final de la unidad.

Cain (1997)⁴ explica la relevancia que tiene iniciar al mismo tiempo un proceso de relativización de la cultura de origen y una desestabilización de los estereotipos, en lo concerniente a la elaboración de materiales. A su vez, la autora precisa la importancia de que el documento sea lo más opaco posible para activar así el “sistema de apropiación del sistema cultural extranjero” (Cain 1997: 206). De este modo, al acercarse a los estereotipos existentes en un grupo determinado, lo que se pretende es dismantelar el estereotipo con la ayuda del material elaborado, por ejemplo, a partir de una serie de diapositivas de casas británicas y francesas, se crea un espacio de diálogo en el que los alumnos dan su opinión y son libres de describirlas y diferenciarlas según sus propios esquemas. Luego se les da la oportunidad de reflexionar juntos sobre la realidad de los estereotipos que cada uno tiene del *otro*.

Desde otra perspectiva, Santamaría (2010) presenta un estudio a partir del análisis de un corpus de materiales de cultura y civilización impresos en España entre 1984 y 2004. Para la realización de este análisis, la autora ofrece una plantilla donde se recogen los datos que servirían como guía de interpretación y observación para los profesores de LE. El objetivo de esta plantilla es “comprobar si se contaba con propuestas de actividades y prácticas docentes adecuadas en contextos educativos convencionales inmersos en los principios metodológicos del enfoque comunicativo” (Santamaría 2010: 55), y contempla los epígrafes propuestos por el MCER sobre los contenidos culturales: vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, valores, lenguaje corporal, convenciones sociales y comportamiento ritual. El corpus de materiales

⁴ El trabajo trata las relaciones necesarias entre las aportaciones teóricas y la elaboración de enfoques y herramientas para la clase de LE, teniendo en cuenta el marco de aprendizaje y el aprendizaje de las competencias culturales del país en el que una lengua se habla. La autora pone de manifiesto la movilidad simbólica, es decir, que los alumnos viajen simbólicamente al país del que están aprendiendo la lengua.

complementarios de cultura y civilización con el que trabaja ha sido seleccionado según varios criterios: cronológico (1984-2004), espacial (impresos en España), naturaleza y soporte del material (impresos por tener una mayor difusión), tipo de material (manuales de cultura o civilización) y destinatarios (adultos que estudian L2/LE de forma convencional). Tras el análisis descriptivo se comparan las destrezas, los temas, los soportes del texto y los contenidos culturales. La autora concluye que las pautas marcadas por el MCER no están presentes en todos los manuales, que los temas más trabajados son los valores, y que los materiales no desarrollan la competencia sociocultural, por lo que tanto la competencia intercultural (noción que desarrollaremos en § 2.2.2) como la sociocultural serían una tarea que recaería en el profesor, siendo este quien debería añadir material complementario para trabajar dichas competencias.

La figura del profesor, en lo que concierne a la evolución del manual de LE, sigue ocupando un lugar central, pues este es la mayor parte del tiempo un actor fundamental a la hora de desarrollar el componente cultural del libro, ya sea apoyándose únicamente en el material que propone el propio manual, ya sea elaborando material de apoyo para completar la competencia cultural del estudiante. Por ello, debemos plantearnos qué aspectos constituirían por sí solos una herramienta lo suficientemente completa para que el profesor pueda ocupar un papel de mediador entre las lenguas y concentrarse en la labor de acercar y contrastar las culturas presentes en la enseñanza de LE para así desarrollar la competencia intercultural del estudiante.

El trabajo de Maíz Ugarte (2015) propone una reflexión sobre la manera de llevar los contenidos socioculturales en la didáctica de ELE. La autora opina que es necesario “analizar la programación, progresión e incorporación de los contenidos culturales, evaluando la importancia de la cultura formal y no formal, de la diversidad cultural presentada, esto es, la representación de la variedad del mundo de habla hispana en cuanto a escenas de la vida cotidiana, personas, tipos humanos, folclore, tradición, etc. Y si todo ello se presenta con una orientación contrastiva entre la cultura meta y las culturas de las que proceden los alumnos” (Maíz Ugarte 2015: 13). Además, revela la integración entre lengua y cultura como principio fundamental para una didáctica de los contenidos socioculturales, subrayando la importancia del componente cultural en el aprendizaje de LE y cómo este ya no es un adorno sino la clave que garantiza el desarrollo de la competencia intercultural del estudiante.

En resumen, podemos comprobar que el manual de ELE requiere la integración de la cultura y la lengua, formando un todo capaz de desarrollar la competencia comunicativa del estudiante, necesaria para poder alcanzar una competencia intercultural necesaria para que el aprendiz pueda interactuar en un contexto hispano, sin sentirse desorientado en una cultura de la que no pueda descifrar los códigos que hacen que esa sociedad funcione de una determinada manera. A su vez, el libro de texto necesita herramientas variadas que fomenten el desarrollo de las distintas destrezas de la lengua, materiales reales y completos que traten el componente cultural en su conjunto, integrándolo en la lengua para así dejar que el profesor pueda concentrarse en su papel de mediador entre culturas. En este sentido, podemos decir que una de las herramientas más utilizadas en los manuales ha sido el estereotipo (simplificación), lo que ha fomentado numerosos clichés sobre la cultura de una LE entre los aprendices. En lo referente a ELE, Hernández Muñoz (2014: 116) destaca que, en los últimos años, los manuales muestran un interés por llevar contenidos culturales en los que se aprecie la variedad hispana, lo que conlleva a “interferencias de sistemas simbólicos superpuestos”, es decir, dentro del aprendizaje de una LE encontramos choques culturales en relación a la diversidad hispana. De esta forma, la autora subraya la importancia de la figura del profesor, y su formación en lo referente a dicha diversidad y al enfoque de esta en el aula, ya que esto puede fomentar los estereotipos. Por ello, el estereotipo también podría ser una figura importante, precisamente a la hora de romper los prejuicios que el estudiante tiene sobre el español y utilizarlo como un eje que lleve al aprendizaje de la lengua y de la cultura meta, sirviendo además de elemento de contraste con respecto a la cultura del alumno.

1.4. El componente cultural y los estereotipos

Para poder establecer una relación entre los estereotipos y el componente cultural es necesario primero definir la noción de *estereotipo*⁵. También puede ser de utilidad resumir, de manera concisa, la evolución del sentido de esta noción, así como su relación con las ciencias sociales y con la construcción de la identidad de un individuo y la visión del *otro*. Para ello, nos apoyaremos en los trabajos de Zarate (1993), Cain (1997), Gyóri (1997), Amossy y Herschberg-Pierrot (1999), Abella Fernández (2015) y Rey Arranz (2016). La razón de esta selección viene

⁵ El término aparece en Francia en el siglo XVIII, en sintagmas como “*ouvrage stéréotype*”, con un significado relacionado al mundo de la tipografía y la imprenta (Larousse 1875: 1093).

dada porque todos ellos coinciden en la importancia de trabajar la noción de estereotipo en la enseñanza de ELE. Como veremos, Amossy y Herschberg-Pierrot (1999) analizaron algunas de las definiciones más significativas del término y subrayaron su importancia a la hora de entender las relaciones entre las culturas. Zarate (1993) propone una visión de cómo llevar dicha noción al aula para que las culturas presentes en el aprendizaje entren en contacto. La autora subraya la importancia del material empleado, ya que este puede dar una visión positiva o negativa sobre la cultura meta. Cain (1997) incide en la necesidad de trabajar los estereotipos apoyándose en otras disciplinas para motivar al alumno a la reflexión acerca de los conocimientos que se tiene sobre la cultura del *otro*. Abella Fernández (2015) insiste en la necesidad de partir de la noción de estereotipo para poder ir rompiéndolo a medida que el aprendizaje de la lengua avanza. Gyóri (1997) pone de manifiesto que el estudiante siempre va a tener presente su propia cultura y esta va a establecer un filtro a partir del cual va a entender la cultura meta, rompiendo así el estereotipo, o solidificándolo.

Amossy y Herschberg-Pierrot (1999) estudian la evolución de la noción de estereotipo, desde el trabajo de Lippmann (1922), y la definen como la imagen que nos hacemos nosotros mismos en nuestra mente sobre algo; definición que encuentra una dura crítica en la psicología social americana, al plantear su carácter nocivo, pues puede favorecer una visión deformada del *otro* y generar prejuicios sobre toda identidad diferente. Los autores explican que esta forma negativa de acoger la noción empieza a cambiar a partir de los años 60. Desde entonces, aunque se sigue entendiendo el estereotipo como fijo y rígido, se describe y categoriza. Aunque ello conlleve una simplificación o generalización excesivas, sostienen que esto es necesario para que podamos establecer una relación entre lo que vemos y los modelos preestablecidos, con el fin de poder entender mejor el mundo.

También recuperan la definición ofrecida por Leyens, Yzerbit y Schadron (1994: 11), donde el estereotipo se define como “croyances partagées concernant les attributs d’un groupe humain, généralement des traits de personnalités, mais souvent aussi des comportements” (Amossy y Herschberg-Pierrot 1999: 28). De esta forma, el estereotipo se transforma en un concepto definido que va a permitir un análisis sobre las relaciones entre el *yo* y el *otro*, las relaciones entre los distintos grupos y entre los individuos. Favorece, asimismo, la creación de impresiones acerca de lo que desconocemos, y estas impresiones pueden dar paso a un

conocimiento más desarrollado sobre nosotros mismos y sobre el *otro*. La relación entre esta primera impresión y la tendencia que se tiene para seleccionar las informaciones nuevas acerca de esas impresiones nos ayuda a entender mejor lo que se ha estereotipado. Ahora bien, retomando el concepto para los efectos de nuestra investigación, cabe preguntarse de qué forma relacionamos un estereotipo con la cultura en la enseñanza de una LE.

Para contestar a esta pregunta, Zarate (1993) se interesó por la forma de trabajar la cultura del *otro* en el aprendizaje de LE, teniendo en cuenta que en muchas ocasiones la visión puede ser simplista y estereotipada en los materiales didácticos. La autora parte aquí de la idea de que la relación con las otras culturas se enseña a menudo desde la distancia, basándose en el folclore o el exotismo, lo cual ha ido cambiando a lo largo de estas últimas décadas. En efecto, hoy en día los individuos tenemos más posibilidades para salir a descubrir otras culturas y otros países, y esto muestra el interés que el factor cultural exige dentro de un manual. Por otro lado, trata las distintas representaciones de la cultura en la enseñanza de L2 a través del tiempo, y evalúa la calidad descriptiva de los materiales didácticos existentes hasta la fecha de su investigación con respecto a la información y la pertinencia sociológica. Por último, presenta las distintas formas de objetivar las representaciones del “otro”.

Con todo, Zarate define la clase de lengua como uno de los lugares en los que la cultura del país del alumno entra en relación con la cultura de la LE que se estudia. En este marco, la posición del profesor es estratégica, ya que será el que ponga en relación lo que los alumnos conocen con la cultura desconocida. La autora pone también de relieve la relación inseparable entre la enseñanza de la lengua y de la cultura; sin embargo, cabe plantearse si esta relación entre lengua y cultura puede depender del contexto nacional donde se enseña la lengua. Para responder a esto, se debe tener en cuenta si el sistema educativo asimila los principios de adhesión nacional, en cuyo caso el profesor tendría que poner en valor la cultura y la lengua enseñadas en un sistema orientado a promover la identidad nacional-local. A su vez, habría que valorar si la cultura nacional del alumno sobresale a la de la LE. A este respecto, la autora pone como ejemplo las directivas del gobierno quebequense, dirigidas a los autores de manuales difundidos en la región: “Parce qu’il est un produit culturel, aussi qu’il a pour fonction de transmettre une partie de la culture, le matériel didactique est porteur d’un discours valorisant sur la réalité. Le choix des textes, des exemples, du langage reflète toujours un ensemble de valeurs, de croyances,

d'opinions, de perceptions propres à la culture d'origine de l'auteur du manuel" (Zarate 1993: 8). En cuanto al análisis de las características socioculturales de los manuales, se proponen dos etapas: i) observación de ejemplos seleccionados de algunos manuales, y ii) análisis para evaluar su representatividad en relación a la cultura quebequense.

La mayoría de las veces estas directivas no están escritas, pero se cumplen de la misma forma. Por ello, Zarate plantea distintos marcos en los que es tratada la cultura extranjera. Si el escenario de la actividad planteada se encuentra en el país del alumno, la LE será un vector y la cultura local será puesta en valor. También plantea la posibilidad de encontrar un escenario en el que la descripción de la cultura enseñada universalice los valores de la cultura local. Así, la coherencia de los sistemas de valores de la cultura extranjera desaparece y se sustituye por los valores de la cultura local del alumno, disfrazando referentes culturales de dicha cultura para universalizar aspectos de la cultura nacional-local. Un ejemplo de ello sería la carne de cerdo, que no aparecerá en un manual de LE utilizado en un país musulmán, así como la no inclusión de fotografías de personas bañándose en la playa, ya que están en bañador, y en su lugar presentar un dibujo estereotipado de un personaje vestido que va a la playa. Según estos distintos marcos de elaboración de manuales, la autora plantea la siguiente regla descriptiva: "Là où la valorisation de la culture maternelle est au service des intérêts identitaires nationaux, la description du manuel de langue dépend davantage du système de valeurs du pays où il est diffusé que de celui du (des) pay(s) dont il témoigne" (Zarate 1993: 10). La religión, el desarrollo del país o la política son factores que se tienen que tener en cuenta a la hora de analizar el tipo de cultura que predomina en un manual. Por tanto, para favorecer o desfavorecer una u otra cultura se puede cambiar el formato del libro, las ilustraciones, la organización de los capítulos, es decir la concepción general del manual.

Con todo, la valoración de la cultura extranjera, según esta autora, depende de las relaciones entre los países. Esto provoca que un mismo sistema educativo se comporte de manera diferente con respecto a una lengua u otra, en la medida en que las ideologías se asemejan o no. Así, la descripción puede subrayar la influencia internacional de la cultura enseñada o estar orientada en torno a la promoción simultánea del pasado nacional y del futuro. A su vez, subraya el hecho de que la descripción positiva de la cultura extranjera puede favorecer de igual forma a la cultura local, como es el caso de países donde se cuestionan fundamentos de identidad nacional

y puede interesarles la valoración de una cultura de un país con el que se han sentido unidos en el pasado, como es el caso de Quebec con Francia, o de Argentina y Brasil con los países europeos.

De esta forma, se entiende que el estereotipo puede formar parte de la enseñanza de una lengua tanto para favorecer el aprendizaje positivo, rompiendo la representación fijada de los aprendices acerca del *otro*, como para poner de relieve las diferencias existentes entre las distintas culturas. No obstante, también se puede optar por suprimir cualquier signo distintivo de la cultura meta si este entra en conflicto con nuestras propias creencias o nuestra forma de entender el mundo. Así se da una visión modificada de la realidad, en la que no se manifiesta ninguna motivación sobre el aprendizaje de la competencia cultural propia del país de la lengua meta. En estas circunstancias, no se trata el estereotipo ni para romperlo ni para acentuarlo, ni se trata el componente cultural bajo ninguna de sus formas, solo se presenta la lengua a través de la visión del mundo del país donde es enseñada.

Desde otro ángulo, Cain (1997) advierte sobre la relevancia que tiene iniciar un proceso de relativización de la cultura de origen al mismo tiempo que una desestabilización de los estereotipos. La autora precisa que cuanto más opaco sea el material, más posibilidades existen para activar el “sistema de apropiación del sistema cultural extranjero” (Cain 1997: 206). De este modo, al investigar acerca de los estereotipos existentes en un grupo determinado, lo que se pretende es dismantelar dicho estereotipo con la ayuda del material elaborado (por ejemplo, el caso de las casas británicas y francesas que vimos anteriormente).

El trabajo de Abella Fernández (2015) ofrece un ejemplo concreto y reciente de una propuesta didáctica a un grupo de estudiantes en contexto de inmersión lingüística en Cuba. La autora explica cómo el estereotipo, en ocasiones, produce problemas de intercomprensión o identificación intercultural, para después presentar los estereotipos que los aprendices tienen acerca de la realidad cubana y así “activar en los estudiantes estrategias de tipo cognitivo relacionadas con el procesamiento y la asimilación de los conocimientos: recuperación de información previa y memorización de vocabulario mediante el empleo de imágenes y asociaciones mentales” (Abella Fernández 2015: 10), a través de una serie de ejercicios. El contraste entre los ejercicios permite un acercamiento entre las culturas y la posibilidad de romper el estereotipo, a medida que el contacto avanza. De esta forma, no solamente se puede acabar con el estereotipo, sino que además se trabaja la competencia intercultural de los

aprendices. El trabajo concluye afirmando que la visión que los alumnos tenían con respecto a Cuba era una visión “reduccionista” y que esta ha ido evolucionando al mismo tiempo que se ha trabajado la competencia intercultural de los estudiantes.

Por último, Gyóri (1997: 79) mantiene que “asimilar una cultura/civilización diferente a la nuestra es una tarea mucho más compleja que aprender a percibir y producir otros sonidos”. A este respecto, hay que recordar que nuestra cultura va a estar siempre presente en nuestro subconsciente, como filtro en el que el conocimiento va pasando poco a poco y por el que seleccionamos lo que podemos entender y lo que no. Es decir, nos servimos de nuestras propias representaciones, prejuicios y estereotipos para entender lo desconocido y dar un sentido a aquello que se nos escapa. La autora explica que todas estas *ideas hechas* se confrontan cuando aprendemos una lengua y cultura extranjeras, subrayando la importancia de los manuales, del papel del profesor y de sus medios a la hora de trabajar los estereotipos en el aula, y de presentar una imagen que corresponda a la que el estudiante tiene en su cabeza. En ocasiones, durante el proceso de aprendizaje se rompe ese estereotipo, se consolida o se rectifica la visión que se tenían acerca de la cultura meta. La autora concluye afirmando que a medida que la lengua y cultura son aprendidas, la confrontación con el estereotipo se va produciendo, favoreciendo así la rectificación sobre las creencias, las actitudes y los conocimientos superficiales.

De esta forma vemos que para romper el estereotipo es necesario pasar por un proceso de confrontación y un proceso de exposición al componente cultural real, trabajar cada uno de los niveles de cultura (Miquel y Sans 2004), para poder poner en contraste las ideas preconcebidas que se tienen sobre la cultura extranjera, como explica Gratton (2009). Hemos visto también que no se trata solamente de trabajar con estereotipos, sino, más bien, con situaciones que reflejen el componente cultural para que el propio alumno pueda hacer un ejercicio individual de confrontación ante lo que creía y lo que se piensa que es en realidad. En definitiva, que el mismo estudiante sea capaz de romper el estereotipo, en perspectiva y con empatía, apoyándose en el verdadero componente cultural de la lengua que estudia.

1.5. La cultura estereotipada

En el apartado anterior hemos comprobado la importancia del estereotipo en lo concerniente al desarrollo de la competencia intercultural. También vimos que esta noción se utiliza cada vez

más en la didáctica de lenguas como detonante a la hora de introducir el componente cultural en el aprendizaje de una LE. Para conocer de qué forma este elemento puede ser significativo en nuestra investigación vamos a revisar su definición y alcance, partiendo de la base de que en el aprendizaje de ELE el manual se apoya, en general, en lo que el PCIC denomina componente cultural, y determina en qué medida debe trabajarse en el manual, según el nivel de aprendizaje de la lengua.

El *Diccionario de la lengua española* (RAE 2017) define el término estereotipo como ‘imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable’. Moliner (2016), por su parte, lo define como ‘modelo o idea simplificada y comúnmente admitida de algo’. El trabajo de Cano Gestoso (1993) recuerda que el término es un neologismo formado en el siglo XVIII de las palabras griegas *stereós* (‘sólido’) y *týpos* (‘modelo’), y que fue creado en el ámbito de la tipografía para designar un conjunto de tipos sólidos o fijos. Su significado fue poco a poco extendiéndose a un uso cada vez más figurativo y así pasaría a su nueva acepción, suponiendo un puente entre el origen tipográfico y su significado actual en ciencias sociales. El término *estereotipo* viene a referirse a cualquier cosa que se repita sistemáticamente de la misma forma, sin variación. Esto puede aplicarse en campos como el de la psiquiatría, por ejemplo, para generar patrones repetitivos a la hora de diagnosticar enfermedades mentales. Pero, en lo concerniente a nuestra investigación, la pregunta es si se puede utilizar como homogeneizador para categorizar a un grupo de personas, y si, efectivamente, es un patrón que sirve para clasificarlas.

Como quedó señalado previamente, la forma en que un estereotipo se crea es fundamental para entender el funcionamiento del mismo. En general, aparecen de la mano de una generalización, y esta se transforma en una idea o imagen mental sobre los valores de una sociedad, aceptada por la mayoría. Esta imagen nos ayuda a hacernos una idea sobre las características físicas o la forma de vida de un pueblo. Dado que el mundo hispano es muy amplio, existe una tendencia general a clasificarlo a la hora de describir las características de cada país. La visión que se tiene de España pasa por la fiesta, la siesta, la paella, el flamenco y los toros. La de México está relacionada con el sombrero mexicano y el tequila. La imagen de los latinoamericanos es la de un pueblo que baila salsa, que hace y ve telenovelas. Además, también

entran en juego las características geográficas, que corresponden con la imagen del tipo de vida hispana: playa, sol, lugares exóticos. Las características físicas que aluden a que los hispanos en general son morenos, de baja estatura y con el pelo oscuro.

De esta forma vemos que las representaciones culturales y los estereotipos ofrecen una visión del *otro* que, aunque distorsionada, si se utiliza como componente cultural en la clase de ELE puede ayudar, por un lado, a que el estudiante se acerque a la lengua gracias a lo que cree saber de ella y, por otro, permitirle que rompa sus prejuicios y el propio estereotipo que se hace de la cultura meta adentrándose en el estereotipo y rompiendo la imagen mental que se tiene. Atienza Merino (2005) ha dirigido una investigación en la Universidad de Oviedo acerca de la manera en que los extranjeros que estudian en esa universidad ven a los españoles. Este estudio contaba con hipótesis sobre las representaciones que los estudiantes se hacen sobre la cultura, la fuerza del estereotipo en la adaptación del estudiante en el rendimiento académico del estudiante en la universidad de acogida, la evolución de las representaciones culturales a medida que estas se contrastan con la realidad, así como la toma de consciencia por parte de los profesores sobre la construcción de los estereotipos.

Para responder a estas hipótesis se elaboraron cuestionarios y se recogieron datos sobre lo que los alumnos pensaban de distintos aspectos de España: la forma de ser de los españoles, las tradiciones, aspectos culturales de la vida española, la lengua, la imagen que se hacen del país, los monumentos y personalidades que conocen, etc. Con los datos obtenidos se realizaron categorías para el análisis: aspectos relativos a la manera de ser y actitudes ante la vida; aspectos sociales y político-económico-culturales; aspectos ideológicos e histórico-culturales; aspectos educativos, lingüísticos, físicos del país y sus habitantes y, por último, se analizó la evolución de las representaciones. Así, el autor ha podido establecer un patrón sobre cómo se construyen las representaciones culturales. En concreto, este se rige según la *actitud hacia lo diferente*, una actitud positiva o negativa variará según la visión que la persona tenga sobre su propio país. Si esta visión no satisface sus necesidades, seguramente tenga una actitud positiva hacia la cultura meta; si nos encontramos con que la cultura de origen va a formar un “filtro deformante a la hora de construir las representaciones que se tienen sobre la cultura extranjera” (Atienza Merino 2005: 280). El patrón cuenta también las modas coyunturales y la incidencia que estas pueden tener en la visión del *otro*, la influencia de los heteroestereotipos.

En resumen, “la idea que sujetos de otras culturas o de la nuestra se hacen de esta última es sumamente importante, bien para hacernos conscientes de lo característico de nuestra cultura, bien, en el sentido contrario, para condicionar nuestros propios juicios sobre ella” (Atienza Merino 2005: 282). Por último, el autor habla también del peso de la literatura y del cine, los medios, etc.

Así, vemos que una representación cultural se elabora a partir de factores externos que crean una imagen de lo desconocido como una necesidad para poder entender el mundo. Las representaciones culturales, en muchas ocasiones, se apoyan en tópicos y estereotipos. Atienza Merino (2005: 297) concluye que los estereotipos “alcanzan todos los aspectos de la cultura”: los lingüísticos (una lengua suena dura, fría), los políticos (España y Franco, en Cuba todos son comunistas), los sociales y de costumbres (todos los españoles hacen la siesta después de comer), los climáticos (sol, playa), los referidos al físico, el folclore y la gastronomía. Por ello, afirma que “el estereotipo habla del mundo, y aunque no sea “su” verdad, habla de “una” verdad del mismo” (Atienza Merino 2005: 299). De hecho, Auger (2007: 60) habla de la subjetividad a la hora de representar el componente cultural en los manuales y de las “representaciones ‘orientadas’”, es decir, la visión del autor del manual siempre forma parte del libro, de su estructura y del trato que se hace del componente cultural. La forma en la que el autor ve el mundo hispano es el modo en el que este va a reflejarse en el manual, lo que puede condicionar el fomento de ciertos estereotipos hacia una o varias variedades hispanas.

Los autores en los que nos hemos basado para realizar el estudio teórico de esta investigación nos han mostrado que la cultura y el estereotipo forman una dicotomía inseparable, y que existe un consenso en lo referente a la utilización del estereotipo en el aprendizaje de una LE. Hemos visto que en su mayoría se opta por la utilización del estereotipo para romperlo, para contrastar las culturas, para desarrollar las competencias sociocultural e intercultural del estudiante. De esta forma, trabajar el estereotipo es parte fundamental del componente cultural, ya que se fomenta el aprendizaje de una cultura desconocida a partir de las representaciones que nos hacemos de esta. En la enseñanza de LE, la utilización de estereotipos forma, pues, parte integral del aprendizaje. Estos son una figura clave en los manuales, pues el MCER pone de manifiesto la importancia de una serie de referentes culturales que complementan la formación

del estudiante y le ayudan a comprender el mundo de la lengua en cuestión. Sin embargo, ¿cómo delimitar lo que es componente cultural sin confluir en el estereotipo? Cuando se enseña una LE, se tiende a utilizar aquello que es diferente de la cultura de origen de los estudiantes. Aquellas características que hacen que la cultura meta sea diferente de la de los estudiantes y que la hace interesante, que los motiva a adentrarse en un universo desconocido. Esta tendencia nos lleva muchas veces a basar el aprendizaje de la LE en cursos de civilización, historia o geografía, que más que poner en relación una cultura con la cultura del estudiante, puede parecer una guía turística en la que se subrayan costumbres generalizadas sobre un grupo de personas que, más que identificarse con la identidad de un pueblo, se acerca casi a un disfraz que distorsiona la identidad real de la cultura meta.

Como se pretenderá confirmar en esta investigación, toda cultura se forja a partir de la mirada del *otro*. Una cultura no es objetiva, porque siempre se crea partiendo de unos patrones de referencia que un determinado grupo va siguiendo para participar en esa cultura. De esta forma, se puede decir que una cultura sigue un patrón que a su vez está estereotipado. Por ello, cuando vemos en un manual de LE cómo se representa en él la cultura de la lengua meta, podemos apreciar cómo la cultura que sobresale es aquella que representa la imagen que el mundo se hace de ella. Hablamos de determinados puntos de referencia, ya sean geográficos, políticos, sociales o turísticos, que son vistos como representativos de esa cultura. Pero, lo que el manual nos muestra es solo una ínfima parte de esa cultura. Nos enseña lo que nosotros queremos ver, lo que ya conocemos. Así, de cierta manera la cultura meta está estereotipada según la visión que el mundo se hace de ella. Hablar de países hispanos es hablar de playas, sol, fiesta, toros, flamenco, sombreros, en ocasiones podemos encontrar alguna montaña y luego un toque de cultura del arte, como Picasso, Frida Kahlo, Gaudí y otros artistas representativos del mundo hispano. También lo es la literatura, con novelas como *El Quijote* y autores como García Márquez o Vargas Llosa. Artistas como Antonio Banderas, Shakira o Penélope Cruz (Níkleva 2015). Todo son clichés que se forman acerca de la cultura hispana y que van a utilizarse para hablar de ella sin dejar lugar para acercarse a la realidad –bastante más amplia– del mundo hispano. Además, si hablamos de política, vamos a quedarnos a menudo en las crisis, la corrupción, las guerrillas o el separatismo, por lo que los alumnos van a pensar que el mundo hispano es siempre inestable políticamente. Esto nos lleva al estereotipo social en el que el hispano se preocupa más por el fútbol, la fiesta, la

playa, el sol, la belleza y el amor, y menos por todo lo que conlleva al bienestar social de su país. De esta forma podemos decir que una cultura es estereotipada desde el punto de vista del aprendizaje de una LE, puesto que siempre tiene como base la mirada del *otro*, y no la realidad de la propia cultura (Demougin 2010). Los manuales se apoyan generalmente en clichés para hacer más llevadero el aprendizaje y atraer al estudiante hacia esa LE.

El MCER y el PCIC no recogen lo que es la cultura estereotipada, nos ofrecen una serie de pautas para llevar el componente intercultural a la clase de ELE. Estas pautas representan en sí contenidos culturales que en muchas ocasiones son estereotipos o clichés sobre la cultura hispana. El problema es que la mayoría de las veces pasan desapercibidos, ya que se disimulan al dar una visión general del mundo hispano según lo que se conoce de este, sin profundizar mucho más. Por todo ello, vemos necesario acercarnos al manual desde un punto de vista distinto, para comprobar cómo en cada uno de los contenidos culturales que se plantean existe un estereotipo sobre la cultura hispana.

2. La cultura, la interculturalidad y la competencia sociocultural

En este apartado efectuaremos una revisión de la noción de *cultura*, partiendo del campo de la antropología y llegando a lo que hoy en día se entiende y aplica en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Nos interesaremos también por la definición de *interculturalidad* y veremos de qué forma conlleva el desarrollo de una competencia y de un aprendizaje intercultural enfocado en la enseñanza de LE. Se estudiará, asimismo, la competencia sociocultural, su origen y desarrollo tanto en el MCER como en el PCIC, con el fin de ver de qué forma han introducido el componente cultural en el aprendizaje de LE y en particular en el caso de ELE.

A su vez, veremos de qué forma el enfoque comunicativo ha ido asumiendo un lugar central en la enseñanza-aprendizaje de lenguas a medida que el componente cultural iba ocupando lugar de la mano del componente comunicativo. Verificaremos cómo se desarrolla el enfoque comunicativo en el aprendizaje de lenguas y de qué modo este va introduciendo la noción de cultura en los manuales y en el aula de ELE. De esta forma, se presentará una visión de conjunto sobre la evolución de la enseñanza-aprendizaje de ELE en los últimos años con la aparición del componente cultural como eje central del aprendizaje de una LE.

2.1. Delimitación de la noción de cultura

La noción de cultura ocupa un lugar principal en esta investigación. Por ello, resulta oportuno y necesario revisar, en primer lugar, las definiciones que desde otros campos del saber se han propuesto. Autores como Tylor (1977), Morgan (1987) y Viveló (1978), entre otros, ofrecen una definición antropológica de la cultura. Esta visión antropológica puede ayudarnos a la hora de enfocar el componente cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, ya que estos trabajos estudian las distintas culturas a partir de sus “hábitos”, las características de un pueblo, lo que les distingue de otros, lo que se transmite de una persona a otra, la convivencia y las normas morales.

Tylor (1977[1871]: 29) define la noción de cultura como el “complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”. Como vemos, esta definición antropológica se acerca a la condición propia del ser humano y comprende

un conjunto de valores y normas que influyen en la evolución de un pueblo y lo distinguen o asemejan a otros. Esta definición de cultura es clave, ya que nos permite ver que existe una relación muy estrecha entre cultura e identidad. En efecto, la cultura permite al ser humano acercarse a la sociedad y relacionarse con esta, formando un grupo en el que todos los miembros comparten los mismos valores y hábitos, la misma identidad.

En otro orden de ideas, Morgan (1987: 77) explica que “del mismo modo que es indudable que cierto número de familias humanas han existido en estado salvaje, otras en estado de barbarie y aun algunas en estado de civilización, de igual forma parece que estas tres condiciones diferentes se entrelazan debido a una sucesión tan natural como imprescindible de progreso”. De esta manera, según este autor, las sociedades pasan por distintas etapas que las transforman a lo largo del tiempo, y la cultura se correspondería, así, con cada uno de los grupos humanos que se forman según van transcurriendo estas etapas.

Por ello, podemos afirmar que la cultura, al mismo tiempo que crea grupos de personas con una identidad común, también les permite evolucionar según distintas etapas. Es decir, una sociedad con una cultura determinada puede ir transformándose a medida que se rompen barreras y se van conociendo otras culturas que influyen y transforman al mismo tiempo que la hacen avanzar. Estas ideas se corroboran en el trabajo de Viveló (1978: 17), pues, en palabras de este autor, existe una visión *mentalista* de la antropología según la cual la cultura se define como “un sistema conceptual, es decir, un sistema de conocimientos y creencias compartidas con las que las personas organizan sus percepciones y experiencias, toman decisiones y actúan”. De este modo, la cultura permite a los humanos conocer el mundo, intervenir en él, conocerse los unos a los otros y así relacionarse y traspasar la frontera de su propia cultura y poder acercarse a las otras, recogiendo parte de la cultura del *otro* y haciéndola suya para, de ese modo, como dijimos anteriormente, evolucionar, ir avanzando y estructurando la cultura de un individuo y de una sociedad.

Como podemos observar, la cultura siempre ha reflejado lo que identifica a un pueblo o grupo. Entender una cultura determinada conlleva comprender la forma de vida de una sociedad, su sistema de valores, su historia y todo aquello que hace que hoy en día esa sociedad actúe de una determinada manera. Por esta razón, durante mucho tiempo, se relacionaba la noción de

cultura con la de civilización. Kuper (1999), autor vinculado a la escuela de la antropología social, elaboró un estudio sobre la evolución del concepto de cultura, el cual se remonta al siglo XVIII en Europa. En este trabajo Kuper afirma que el origen del término precede al concepto de *civilización*, el cual denota *orden político* y cualidades tales como *cortesía*, *sabiduría* y *civismo administrativo*. A medida que transcurre el tiempo, el concepto se desarrolla en torno a la idea de superioridad de la civilización, en oposición a la barbarie y el salvajismo.

En un principio, la evolución del término civilización fue similar tanto en Francia como en Alemania. Sin embargo, en este último país se comienzan a introducir matices, de índole filosófica, que acaban por disociar ambas nociones hasta producir una diferenciación clara entre cultura y civilización, basada en principio en la amenaza que los alemanes veían para la cultura local, en la apertura a otras ideas, culturas o naciones. De esta manera, se comienza a emplear el término *civilización* para expresar “algo externo, racional, universal y progresista”, en tanto que el término cultura se refería a lo local, al propio territorio y espíritu. Kuper (1999: 262) expone también que “la cultura es esencialmente una cuestión de ideas y valores, un molde mental colectivo. Las ideas y valores, la cosmología, la moralidad y la estética se expresan mediante símbolos y, consecuentemente, si el medio es el mensaje, se puede describir la cultura como un sistema simbólico”. De ese modo, la definición de este concepto evoluciona hacia una idea más amplia y humanista, ligada al desarrollo intelectual y espiritual del individuo, e incluyendo todas las actividades características e intereses de un pueblo.

Por su parte, Molano (2007: 71) explica que la evolución que sufre el concepto de cultura a lo largo del siglo XIX se produce en base a la idea de la no existencia de una cultura universal, sino de distintos modos de vida por parte de los diferentes pueblos. Además, ya desde mediados del siglo XX, existe una gran diversidad de concepciones sobre la noción. En general, y aún hoy día, en sus distintas nociones prevalece la idea de ‘superioridad’ e ‘imposición’ de una cultura sobre las otras, consideradas ‘inferiores’. Esta misma autora recuerda que con el transcurso de los años, el concepto y sus significados van pasando por diferentes etapas y visiones. En los años 50, evoluciona bajo una base economicista, ligado al desarrollo económico de los pueblos, siendo vista como un obstáculo para el desarrollo material y el progreso de los países. Ya en los años 80, el término se identifica con el progreso humano. Finalmente, en los años 90 y, sobre todo, a partir de la Cumbre de la Tierra de las Naciones Unidas sobre el Medio ambiente y el Desarrollo, que

tuvo lugar en Río de Janeiro en 1992, la concepción de cultura se comienza a ligar con conceptos como la sostenibilidad.

El cambio que se produce durante estos años se ve de forma contundente en la declaración de la UNESCO (2002), donde se afirma: “La UNESCO defiende la causa de la indivisibilidad de la cultura y el desarrollo, entendido no solo en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceder a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria. Este desarrollo puede definirse como un conjunto de capacidades que permite a grupos, comunidades y naciones proyectar su futuro de manera integrada” (UNESCO 2002: 2). Anteriormente, la UNESCO (1982), en su “Declaración de políticas culturales”, define la noción de cultura como algo que se identifica con “el conjunto de las artes y las letras, los *modus vivendi*, los derechos humanos fundamentales, los sistemas de valores y las creencias de una sociedad o grupo social”. Esta forma de entender la cultura engloba, de cierta forma, tanto la visión antropológica como otras visiones.

Desde la didáctica de LE también se ha trabajado esta noción y su evolución. Iglesias Casal (2003), a partir de un estudio antropológico sobre la cultura y apoyándose en autores como Viveló, explica que la cultura es esa serie de hábitos lingüísticos que comparten los distintos grupos, unos patrones que se establecen en una sociedad y que de cierta forma proporcionan al individuo unos valores, unas normas, unos hábitos distintos, de una sociedad a otra, de un individuo a otro, según el bagaje cultural de cada uno. La autora pone de manifiesto que el aprendizaje de una lengua implica el aprendizaje de los hábitos de esta, y que el éxito del aprendizaje reside en la selección adecuada de los patrones que se van a enseñar. Cada autor y cada manual decide qué patrones son importantes y el profesor, a su vez, selecciona los que considera imprescindibles, según las características de su alumnado.

Por su lado, autores como Cain (1997), Miquel (2004), Hélot (2007) y Maldonado Pérez y Juárez (2008) subrayan la importancia de tratar la cultura a partir de otras disciplinas para integrar la lengua y la cultura en una clase de LE, al mismo tiempo que distinguen entre distintos tipos de cultura existentes y su papel fundamental en la didáctica de LE. De esta forma, el proceso de aprendizaje de la lengua pasa por un entendimiento de los códigos de esta a través de un abanico de distintas disciplinas que ayuden al alumno a llegar a la lengua a través del contraste

entre su lengua materna y la lengua aprendida, a través del choque cultural, ya que, para un estudiante de lenguas, entender la cultura de los hábitos y comportamientos pasa necesariamente por el contraste con la suya propia.

Así, Cain (1997: 207) explica que la didáctica de LE debe integrar los dos elementos constitutivos de la identidad de un país: la lengua y la cultura. De este modo, la didáctica se apoya directamente en otras disciplinas como la historia o la civilización y esto es una herramienta importante, ya que permite un aprendizaje más acorde con los objetivos reales de una clase de LE. Llevar al alumno a poner en perspectiva su cultura con la del *otro*, de la mano de la historia, por ejemplo, da al aprendiz la oportunidad de conocer realmente no solo la cultura del *otro* sino la suya propia. Maldonado Pérez y Juárez (2008) pone el acento en la interculturalidad, a la vez que explica que, en el campo de la didáctica, hoy en día se habla de dos culturas, una formal (la de la historia y el arte) y otra cultura profunda (la de los hábitos y las tradiciones). Miquel (2004: 137) retoma el concepto de *arbitrariedad del signo cultural* y sostiene que cualquier cultura no es otra cosa que una convención, resultado de la suma de otras convenciones (lingüísticas, rituales, simbólicas, de comportamiento, etc.) y que, por tanto, cada hecho cultural sería convencional y arbitrario, como “signo que pertenece al conjunto del sistema cultural”, con un significado y una función propias, “que se opone dentro del mismo sistema a otras unidades de forma sistemática, que se combina con otras unidades del sistema y que es susceptible tanto de descripción funcional como por oposición a otros elementos”. De esta manera surge la necesidad de enfocar también esta arbitrariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, ya que puede ayudar al aprendiz a desenvolverse dentro de los códigos y convenciones de la lengua aprendida; sobre todo cuando comenzamos a aprender una LE, pues el estudiante puede hablar esa lengua, pero, en la mayoría de los contextos, sigue pensando en su lengua materna (Hélot 2007).

En definitiva, para hablar de una primera definición de la noción de cultura, vemos que hay que plantearse ir más allá de lo delimitado como civilización, folclore, Cultura (con mayúscula), etc. Tratar la noción como un conjunto que se apoya en cada una de las vertientes, pero que va más allá de ellas, las engloba todas formando un conjunto de códigos necesarios para el entendimiento de la lengua. La cultura es la que hace que cada individuo sea particular, la que conlleva que cada sociedad, que cada pueblo sea único, pero además no delimita, ya que la

cultura se transforma de la mano de la globalización, por el contraste que se produce de forma desinteresada con el paso del tiempo. La cultura es posible gracias al contacto entre sociedades distintas, pone de manifiesto las semejanzas y las diferencias entre ambas para contrastarlas y hacer posible la convivencia entre ellas. Por todo ello, hablar de cultura es ir más allá de la historia, la civilización, los hábitos, las costumbres, la Cultura o la geografía, es el conjunto de todas estas disciplinas. En la actualidad es sabido que la cultura rige la identidad de cada individuo y de un colectivo. A su vez, durante mucho tiempo, esta noción era la que distinguía al hombre del resto de seres vivos. La cultura va a permitir que el hombre se adapte a su medio, así como que el medio se adapte al hombre, a sus necesidades y a sus proyectos. A este respecto, Mead (1942) puso de manifiesto que la estructura de la personalidad es el resultado de la transmisión de la cultura durante su educación. De esta forma podemos entender que nada es natural en el hombre, sus valores y su forma de ver el mundo están regidos por la cultura. Cada sociedad da una respuesta distinta a cada necesidad según su cultura. Por tanto, cuando hablamos de cultura en la enseñanza y aprendizaje de una LE, y teniendo en cuenta que hoy es un componente esencial para el desarrollo de este aprendizaje, es imprescindible definir esta noción de forma que podamos trabajar con ella adecuadamente, teniendo en cuenta el multiculturalismo que se desprende en el aula y considerando que la noción de cultura está ligada a la de interculturalidad. El aprendizaje de una LE pasa por el aprendizaje intercultural de esta, para desarrollar la *habilidad* que plantea Hymes (1972) como clave para expresarse adecuadamente en una situación concreta.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en este trabajo la cultura se entiende como el conjunto de referencias que un ser humano va recogiendo a lo largo de su vida y que van configurando sus valores, comportamientos y actitudes. Sabemos que, además, la cultura se crea en contacto con otras culturas dentro de un mismo grupo o con otros grupos, y así va evolucionando al mismo tiempo que la sociedad se desarrolla, ya que se impregna poco a poco de las otras culturas que van formando parte de la sociedad. En lo referente a la cultura en la enseñanza y aprendizaje de LE, la lengua será el medio de transmisión de una cultura. De este modo, ambas nociones están estrechamente ligadas: la cultura será el depósito mientras que la lengua será el transmisor. La lengua sirve para comunicar, pero sin la cultura, sin ese conjunto de referentes almacenados, no puede existir una buena comunicación.

De esta forma, es importante que nos planteemos de qué manera podemos trabajar la noción de interculturalidad en el aprendizaje de LE, definiendo claramente la competencia intercultural y cómo hacer que esta se traduzca en un aprendizaje intercultural de una LE.

2.2. De la interculturalidad a la competencia y aprendizaje interculturales

Como vimos en los apartados precedentes, en el aprendizaje de una LE es necesario provocar un choque cultural para desarrollar la competencia comunicativa en dicha lengua y, además, romper los estereotipos que se tienen acerca del *otro*, conocer su propia cultura y ser capaz de contrastar nuestros propios prejuicios activando la competencia intercultural, indispensable para desenvolvernó en una LE. Por ello, en esta sección se analiza la noción de interculturalidad y su desarrollo y evolución, a la vez que se define lo que es la competencia intercultural en el aprendizaje de LE y el modo de trabajar dicha competencia desarrollando un aprendizaje intercultural.

Los trabajos que retomamos en esta ocasión han sido seleccionados teniendo en cuenta que pudieran ofrecer una visión de la interculturalidad enfocada en el aprendizaje de LE (Abdallah-Pretceille 1999, Zarate 1993, Puren 1998, Hélot y Benert 2006), al mismo tiempo que trataran el componente intercultural y el aprendizaje intercultural, así como su tratamiento en los manuales de LE (Byram, Gribkova y Starkey 2002, Davcheva y Sercu 2005, Nieto y Zoller Booth 2009).

2.2.1. La interculturalidad

La UNESCO (2017: 15) trata las competencias interculturales y propone un marco conceptual. En él, define lo intercultural como aquello que “describe lo que ocurre cuando los miembros de dos o más grupos culturales distintos (sea por tamaño o nivel) interactúan o influyen a otro de alguna manera, ya sea en persona o a través de distintas formas de mediación”. Y subraya que para que exista una comunicación intercultural es necesario el desarrollo de competencias interculturales.

La noción de interculturalidad aparece en Francia a finales de los años 70, momento en el que se empiezan a buscar soluciones para tratar la integración de la inmigración en la escuela francesa. Por ello, podemos encontrar artículos relacionados con la pedagogía, la educación y la

inmigración en los que se empieza a desarrollar la interculturalidad como una posible solución ante los problemas de inclusión de las minorías visibles en Francia. Abdallah-Pretceille (1999) explica que la noción es ante todo una práctica. En efecto, cuando nos referimos a lo intercultural nos acercamos al contacto entre culturas y a cómo se vive este en un mundo en el que la globalización forma parte de la identidad de las sociedades. Se cuestionan las nociones de identidad, cultura e identidad cultural; se plantean distintas formas de entender un mundo que ya no define un pueblo según una identidad cultural única, sino más bien a partir del conjunto de culturas que conviven o han convivido juntas en ese lugar. De este modo, comprobamos que

une culture est donc interculturelle par définition, puisqu'on ne peut l'imaginer en dehors des autres cultures. Tout ce qui fait notre culture vient d'ailleurs (religions, chiffres, vocabulaire, aliments). Tout cela est devenu nôtre au travers d'échanges, de migrations, de conflits. Et toute culture qui s'isole est amenée à disparaître. [...] envisager la culture comme l'ensemble des rapports dynamiques que nous entretenons avec le monde, avec les autres, et avec nous-mêmes (Hélot y Benert 2006: 95).

La interculturalidad alude, pues, a “la dinámica que se da entre las diferentes comunidades culturales” (Atienza Merino 2005: 334). De hecho, la interculturalidad es una realidad hoy día, pues vivimos en sociedades multiculturales y aprendemos a vivir rodeados de culturas ajenas a la nuestra. Un hecho que no podemos pasar desapercibido es que el roce es inevitable, el choque cultural se produce cada día.

Es inevitable definir esta noción desde el campo de la sociología, para poder entender de qué forma es necesario pensar que la interculturalidad es una forma de ver el mundo actual, un mundo en el que las identidades de cada uno y de cada pueblo se entrecruzan y se mezclan, provocando una visión del mundo diferente, que necesita del desarrollo de competencias varias para su entendimiento y su aceptación.

A este respecto, White (2018) revela tres aspectos fundamentales en lo relativo a la interculturalidad. En primer lugar, el autor habla de la bidireccionalidad, es decir, la influencia entre los distintos grupos de fuera y de dentro de una sociedad. White explica que existe una tendencia a focalizarse en la cultura de los grupos minoritarios reforzando así los prejuicios y subestimando el impacto de las tradiciones de la cultura mayoritaria en el contacto con el *otro*.

En segundo lugar, explica que los prejuicios no tienen por qué ser negativos, pues ayudan a realizar una imagen mental de base sobre el *otro* y ahí es cuando el desarrollo de las competencias interculturales entraría en funcionamiento para transformar los prejuicios implícitos en explícitos, reduciendo así el impacto de estos en los diferentes contextos de comunicación. En tercer lugar, habla de las competencias: saberes, saber hacer, saber ser, como claves para desarrollar la competencia cultural, que permita la apertura a las diferentes culturas y al saber de los grupos etnoculturales y desarrollar así, al mismo tiempo, la competencia intercultural. De esta forma vemos que la interculturalidad, trabajada en cualquiera de sus campos de desarrollo, siempre conlleva tres ideas clave para su aplicación: el contacto entre culturas existe en el contexto de la sociedad de igual forma que en el aula durante la puesta en contraste de diferentes culturas. El choque cultural implica la formación de prejuicios acerca de la otra cultura. Los prejuicios se transforman en el punto de partida, para llevar a cabo la interculturalidad y desarrollar así la competencia intercultural al cuestionarse uno mismo acerca de las creencias y la realidad, acerca de lo que nos identifica y lo que nos diferencia.

El desarrollo de esta noción se ve incrementado a medida que se aplica en la enseñanza de LE. Ya no se trata solo de fomentar la diversidad e integrar minorías, ahora, además, comprendemos que, en el aprendizaje de una lengua, la cultura es la clave para el buen desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Fomentar el choque cultural equivale a un aprendizaje más profundo acerca de las culturas presentes en el aula, favorece el conocimiento de los referentes culturales de la LE, ayuda a desarrollar las habilidades y actitudes interculturales y proporciona al estudiante un conjunto de saberes y comportamientos socioculturales necesarios para desenvolverse en una LE. Es decir, trabajar una lengua desde una perspectiva intercultural favorece el desarrollo de una competencia intercultural necesaria para que el estudiante sea capaz de, por un lado, identificar y romper los estereotipos y clichés sobre la cultura meta y, por otro, conocer más en profundidad su propia cultura; esto es, un aprendizaje intercultural en el que se propone traspasar la frontera del estereotipo para proporcionar el conocimiento de la dimensión cultural de la lengua (Sercu 2001). Sin embargo, el hecho de someter a un contraste las culturas presentes en el aula puede ser una condición necesaria, pero no suficiente para favorecer el desarrollo de una verdadera competencia intercultural.

2.2.2. La competencia y el aprendizaje interculturales

A la hora de trasladar esta noción al aprendizaje de LE, partiendo de nuestro punto de inicio –es decir, al hecho de que la lengua es un vehículo para alcanzar una habilidad para comunicar con una cultura distinta a la nuestra– vemos que no todas las metodologías se ponen de acuerdo a la hora de llevar un aprendizaje intercultural a la enseñanza de LE. Dos son las herramientas que hacen que un aprendizaje intercultural pueda producirse. Por un lado, tenemos los materiales con los que podemos trabajar el componente cultural. Materiales adaptados que traten la cultura de forma contrastada y valorando el multiculturalismo. Por otro lado, la clave para que estos materiales se utilicen de la forma adecuada es el papel del profesor en la enseñanza de la esa LE.

McPhatter y Ganaway (2003: 107) definen la interculturalidad como la capacidad “para transformar el conocimiento en conocimiento cultural a través de interacciones prácticas”. Así, entendemos que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, además de la importancia de la gramática como vehículo para garantizar un correcto uso de la lengua, es esencial prestar atención a los aprendizajes sociolingüísticos y culturales. La unión de todos ellos nos ayudará a desarrollar las habilidades comunicativas necesarias para dominar una lengua determinada. Por lo tanto, la interculturalidad supone un eje transversal en el que confluyen la convivencia entre diferentes culturas, la interacción, el reconocimiento y el respeto a la diversidad del *otro* y la profundización de su *yo*.

Byram, Gribkova y Starkey (2002) tratan la manera de trabajar la interculturalidad en clase de LE. La primera cuestión que plantean los autores es la dimensión intercultural en el aprendizaje de lenguas. Explican que en una conversación las identidades sociales de los individuos forman parte de la interacción social entre ellos. La competencia intercultural toma en cuenta este aspecto, destacando el hecho de que los aprendices, aparte de conocer la gramática, necesitan conocer el lenguaje apropiado. La enseñanza de lenguas con una dimensión intercultural permite al alumno conseguir la competencia lingüística necesaria para comunicar de forma adecuada al mismo tiempo que desarrolla la competencia intercultural.

También plantean la cuestión de la identidad social, y explican que esta está relacionada con la cultura. Un hablante intercultural es consciente de que un individuo tiene diferentes identidades, puede ser español, deportista, profesor, padre o hijo, y cada una de estas identidades

se forman a partir de un aprendizaje inconsciente de los valores, creencias y conductas. Su estudio pone de manifiesto también que un hablante intercultural necesitará una serie de conocimientos previos, para saber lo que significa ser padre o ser español. Los valores vienen dados por la identidad social del individuo; en cambio, los saberes, técnicas y actitudes forman parte de la competencia intercultural. Así, las actitudes interculturales, el saber ser, va a implicar características individuales tales como la curiosidad, la apertura o la voluntad de conocer, entre otras. Los saberes tienen que ver con el conocimiento que tiene el individuo sobre el mundo y su visión de los grupos sociales que lo componen. El profesor no tiene la capacidad de anticipar los saberes que los alumnos tienen o no, e incluso puede ser que el profesor no controle todos los saberes, pero el aprendizaje conjunto, la puesta en común de los saberes en la clase representa un aprendizaje intercultural. En el aprendizaje de LE los malentendidos pueden surgir, y el profesor requiere de un mínimo de técnicas para trabajar esos malentendidos y resolverlos en clase, comparando las diferentes culturas y situaciones. Estas técnicas podrían ser las de relacionar e interpretar, el saber entender, interpretar un documento determinado y ponerlo en relación con otros. Además, los autores hablan de las técnicas de descubrir o interactuar, el saber hacer a partir del cual un individuo tiene la capacidad de integrar los saberes. Finalmente, el estudio trata el conocimiento cultural crítico a partir del cual un individuo evalúa y critica su cultura propia o las otras culturas. De esta forma, “the role of the language teacher is therefore to develop skills, attitudes and awareness of values just as much as to develop knowledge of a particular culture or country” (Byram, Gribkova y Starkey 2002: 13).

Con respecto a la cuestión sobre la manera de promover la interculturalidad a partir de un currículum educativo preestablecido y enseñar gramática al mismo tiempo, los autores explican que los programas de estudios suelen basarse en temas y estructuras gramaticales. Los temas tratados en los manuales pueden dar pie al desarrollo de actividades críticas e interculturales, pidiendo a los alumnos que establezcan una comparación entre un tema relacionado con una situación familiar o con otros ejemplos de contextos desconocidos. Los ejercicios de gramática pueden acentuar los prejuicios y estereotipos, pero, a su vez, también pueden servir para romper con estos prejuicios. Por ejemplo, en lugar de hablar de que Elena limpia la cocina y Pepe juega al fútbol, o que a los españoles les gusta dormir la siesta, el profesor puede invitar a los alumnos a opinar sobre este tipo de frases y a que ellos realicen otras distintas que rompan con estos

estereotipos. Pudiendo así incluir, en este tipo de ejercicios, argumentos sobre las culturas minoritarias que les permitirían aprender sobre estas. Así, es posible trabajar las actividades del manual, siguiendo las directivas del currículum educativo, y a su vez añadir otras actividades que sirvan para reforzar lo aprendido y ampliar conocimientos, sumando por ejemplo vocabulario que ayude a los alumnos a hablar sobre la diversidad cultural. Por tanto, “a set curriculum or program of study can be modified and challenged by simple techniques which make learners aware of the implicit values and meanings in the material they are using” (Byram, Gribkova y Starkey 2002: 22).

De esta forma, vemos que la dimensión intercultural en el aprendizaje de LE es la forma de trabajar el componente cultural. En una clase de LE se va a fomentar el intercambio de culturas, el conocimiento y la apreciación de la cultura propia y la cultura del *otro*. La identidad de cada uno de nosotros está forjada de muchas culturas y al relacionarnos con el *otro* estamos intercambiando cultura. Pero, ¿qué papel juega el manual en este aprendizaje? El manual va a contribuir en el aprendizaje reforzando los conocimientos de los alumnos, al mismo tiempo que les facilitaría el vocabulario necesario para debatir y hacer una crítica de lo que los alumnos ya han trabajado previamente en clase. Trabajar a partir de temas establecidos tales como el hogar o la familia, permitiría al alumno nuevos argumentos que le harían plantearse nuevas formas de ver esos temas, de entender que las costumbres y los valores de cada individuo no tienen por qué ser iguales. Trabajar la identidad social del individuo y del grupo también es importante a la hora de definir la identidad de cada uno y romper con los prejuicios y los estereotipos de los alumnos, e incluso los del profesor. Por ello, vemos que el manual puede utilizarse para fomentar el aprendizaje intercultural si este plantea herramientas que permiten el acercamiento de culturas, el diálogo, el contraste y el debate; así como materiales que sirvan como base para establecer contacto entre los alumnos. Si el manual presenta únicamente contenidos lingüísticos, diálogos establecidos, listados de vocabulario fuera de contexto, no aportará ninguna utilidad en un aprendizaje intercultural.

Con respecto a esto, Puren (2014: 24) describe la *competencia intercultural* como “la capacité à repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d’une autre culture, en raison de ses représentations préalables et des

interprétations liées à son propre référentiel culturel”. A su vez, define la *competencia co-cultural* como “la capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet d’apporter et/ou se créer une culture d’action partagée”. Así pues, el autor distingue entre un proceso de descubrimiento de una cultura en el que se desarrolla una competencia intercultural y otro proceso se da paso a la actuación/intervención con la otra cultura.

Como ejemplo, Puren pone los materiales comunicativos propuestos en los manuales, ya que estos ofrecen situaciones con un principio y un final y no dan opciones sobre el desarrollo o las múltiples ramificaciones de dichas situaciones (Puren 2014: 27). De esta forma, el autor hace una crítica hacia un aprendizaje intercultural en el que solo se muestra al estudiante el contraste entre las distintas culturas, llevándolo a la reflexión acerca de sus prejuicios y la realidad de la lengua meta. Sin embargo, para Puren (2014: 29) se trata también de fomentar la capacidad del estudiante para “vivre ensemble et agir ensemble avec les autres dans la durée”. Dado que la realidad actual es la de una sociedad en la que las culturas conviven es necesario presentar el aprendizaje de la lengua desde una *perspectiva de la acción*, capaz de ofrecer al estudiante las herramientas para ir más allá de un ejercicio tipo en el manual y confrontarlo a la posibilidad de desenvolverse en la cultura meta.

Otro de los trabajos que ha tratado sobre la influencia de la competencia cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el de Nieto y Zoller Booth (2009). Las autoras explican que la lengua se convierte en un componente esencial de la cultura, siendo el vehículo transmisor del sistema ideológico. Así, manifiestan que las interpretaciones acerca del mundo se llevan a cabo a través de la unión entre la lengua y la cultura donde esa lengua se habla. En el proceso de aprendizaje de una L2, los alumnos crearán una nueva realidad de su experiencia con la lengua.

En su trabajo recogen también las ideas de Diller y Moule (2005: 2), que definen la competencia cultural como “the ability to successfully teach students who come from different cultures other than your own”. Al mismo tiempo, asocian esta competencia cultural a la *sensibilidad intercultural*, que según Hammer, Bennett y Wiseman (2003: 422) es “the ability to discriminate and experience relevant cultural differences” (Nieto y Zoller Booth 2009: 408). De este modo, según Hammer Bennett y Wiseman (2003), cuanto mayor sea la sensibilidad intercultural, mayores serán las posibilidades para ejercer la conciencia cultural. En relación con

esto, las autoras explican que cuando el profesor y sus alumnos tienen culturas distintas, las posibilidades de que se produzca un conflicto son numerosas. Por esta razón, es conveniente que los profesores estén atentos a las distintas visiones del mundo que encuentran en el aula, trabajar juntos y tener la posibilidad de entender las distintas culturas de los alumnos. Nieto y Zoller Booth recuerdan que se han desarrollado varios métodos para trabajar la incorporación de las distintas culturas en el aula, y defienden la idea de incorporar estas culturas al currículum educativo para conseguir que se establezca una conciencia cultural esencial para el buen entendimiento del profesor y los alumnos. A su vez, ponen de manifiesto la importancia de trabajar la cultura en clase de LE para conseguir una respuesta más positiva hacia la lengua meta.

Desarrollar una competencia cultural conlleva un proceso de apertura al conocimiento de otras culturas y supone un enriquecimiento en el aprendizaje, no solo de la LE sino en cualquier aprendizaje. La competencia comunicativa por sí sola no basta para responder al tipo de sociedad cada vez más multicultural en la que nos encontramos. Esta sociedad requiere hablantes interculturales. Por ello es necesario plantear la posibilidad de construir los programas educativos teniendo en cuenta todo esto, para que de esta forma no sea necesario crear materiales complementarios para el aula.

Por su parte, Davcheva y Sercu (2005) mantiene que los manuales de LE son considerados como la llave para aprender idiomas. A pesar de ello, suelen definirse como poco flexibles y en muchas ocasiones muestran una visión de la cultura bastante ausente y estereotipada. Por ello, la autora analiza distintas prácticas en la enseñanza de LE fijándose en el aspecto cultural de estos materiales, aunque la mayoría de profesores de LE utilizan el manual como material de apoyo. Por esta razón la autora se interesa por el tipo de manuales que se utiliza, de dónde vienen y quién los publica. Como esta información varía según el país y la lengua enseñada, emplea una encuesta con profesores de Bélgica, Bulgaria, Grecia, México, Polonia, España y Suecia para conocer los criterios de selección a la hora de elegir un manual.

Entre los criterios más repetidos y que más se tienen en cuenta están; i) la correspondencia con el nivel y edad de los alumnos; ii) el grado de motivación del libro con respecto a los alumnos; iii) se valora el hecho de que el manual contenga material complementario; iv) se valora

en qué medida el libro tiene en cuenta el currículum educativo; y v) la información cultural que aporta el manual.

Con respecto al grado de satisfacción con el material cultural del manual, la mayoría de los encuestados afirma estar bastante satisfecho con el material contienen los manuales, y esto no varía de un país a otro. En relación a la cantidad de información cultural, los profesores de España y Bélgica opinan que es suficiente. A su vez, explican que consideran útil la información cuando se adecúa al nivel de la clase y que esta información aparezca a menudo al final de la unidad. Según el tipo de información cultural recogida en los manuales, todos los encuestados están de acuerdo en la importancia de que esta información corresponda a los intereses de los alumnos. Los profesores valoran una selección cultural de materiales que concuerde con los estilos de vida de los países correspondientes a la LE enseñada. Sin embargo, algunos están de acuerdo en que la información cultural que contienen los manuales no es suficiente, y que muchas veces tienen que recurrir a la elaboración de material complementario para dar más información con respecto a determinados temas.

La encuesta también pone de manifiesto el hecho de que la selección de los países representados en los manuales a menudo es reducida. Por ejemplo, en la mayoría de los manuales de inglés se utiliza solo Inglaterra para mostrar la cultura inglesa, a pesar de que existen otros países en los que el inglés es L1. Con respecto a España, los manuales no contemplan la presencia de otras culturas extranjeras dentro de la propia cultura española, además de presentar información solo de lugares turísticos y de cultura urbana. A su vez, la mayoría de los profesores coinciden en que los manuales carecen, la mayor parte, de materiales auténticos. En relación con la presentación de este material, la mayoría está de acuerdo en que los contenidos culturales se presentan de forma superficial, simplificada e incluso de forma impersonal o neutra. Así, a menudo, dan la impresión de una construcción artificial de la realidad, que es lo que opinan los profesores belgas sobre la forma que tienen los manuales de mostrar su cultura. A su vez, destacan el hecho de que algunos manuales utilizan representaciones estereotipadas de la cultura.

El trabajo de Zarate (1993), como ya comentamos anteriormente, hace hincapié en la manera en que se proyecta la imagen del *otro* en el aprendizaje de una LE. La autora subraya la visión estereotipada que se ofrece en los manuales y pone de manifiesto la necesidad de tratar la

cultura como un factor importante dentro del manual, de forma que proporcione al estudiante una visión más cercana y acorde con la realidad de la cultura meta. Además, resulta indispensable establecer una relación entre lengua y cultura en el aprendizaje de una LE. De hecho, uno de los recursos que permiten trabajar un aprendizaje intercultural pasa por abordar la cultura en el aprendizaje de la LE teniendo en cuenta la cultura de origen de los alumnos, pues, como señalamos anteriormente, el manual y su estructura puede acoger una visión que favorezca más o menos ciertos aspectos de la cultura meta teniendo en cuenta la visión de la cultura de origen.

Así pues, es necesario analizar la manera en que la noción de interculturalidad se puede introducir en el aprendizaje-enseñanza de ELE, para comprender qué herramientas son necesarias para la puesta en funcionamiento de un aprendizaje intercultural en el que se desarrolle la competencia cultural del estudiante, de forma contrastada con su propia forma de ver y entender el mundo.

2.2.3. La interculturalidad en la enseñanza de ELE

Iglesias Casal (2003) subraya que, a partir de trabajar con uno mismo, las personas somos capaces de desarrollar capacidades que nos permitan abrirnos a otras culturas y dejar de lado los prejuicios. Por ello, esta autora subraya el aprendizaje de lenguas como una de las llaves para la comprensión de otras culturas y de esta forma trabajar en la configuración de la visión de la propia cultura y la de los otros grupos. El aprendizaje de lenguas es, por tanto, un aprendizaje intercultural, puesto que se contraponen la cultura del alumno a la cultura extranjera. Este aprendizaje intercultural corre el riesgo de confrontarse a lo que Iglesias Casal (2003: 6) denomina “efecto escaparate”, es decir, que el alumno vea la cultura desde la óptica de la suya propia. Esto conlleva malas interpretaciones y prejuicios sobre la otra cultura, juzgándola desde el sistema conceptual del propio alumno que piensa según las bases de su propia cultura.

La autora define la *comunicación intercultural* como “el proceso simbólico, interpretativo, transaccional y contextual en que un cierto nivel de diferencia entre las personas es suficientemente importante para crear interpretaciones y expectativas diferentes acerca de lo que se considera conductas competentes que se deben utilizar para crear significados compartidos” (Iglesias Casal 2003: 9). De esta forma, pone de manifiesto dos factores principales en este proceso. Por un lado, las interferencias que pueden producirse en un proceso de comunicación, y,

por el otro, la inteligibilidad, es decir, la posibilidad de que los interlocutores compartan un código a partir del cual puedan interpretar un mismo mensaje (Iglesias Casal 2003: 10).

Según la autora, a nivel intrapersonal, la percepción es un proceso cognitivo que, aunque subjetivo, determina cómo va a ser el aprendizaje cultural. Este proceso consiste en tres etapas, a saber: i) la selección, ii) la organización y iii) la interpretación a partir de la cual se formarán los juicios. Tras esta etapa, se comienza el proceso cognitivo de categorización, según el cual se clasificarán las distintas manifestaciones.

Por último, Iglesias Casal habla de la diferenciación psicológica, es decir, si una persona se deja llevar por contextos o por su propio cuerpo, se puede hablar de dos estilos cognitivos: dependientes o independientes del entorno. En lo concerniente al nivel interpersonal, la categorización puede ser el fruto de la formación de estereotipos. Iglesias Casal llama la atención sobre factores que dañan el contacto entre culturas como, por ejemplo, el etnocentrismo, que puede provocar un sentimiento de superioridad que produce un rechazo hacia el resto del mundo. A su vez, este etnocentrismo puede provocar discriminación y prejuicios. Retomando el trabajo de Gordon Allport, podemos convenir que “la actitud es una predisposición mental” (Iglesias Casal 2003: 15), que influye en la visión del *otro*. Esto quiere decir que la actitud predispone la relación con el *otro*, por lo que, siguiendo a esta autora, para conseguir un contacto abierto entre culturas, es necesaria una mentalidad abierta.

Con todo, cuando se es consciente de que cada grupo tiene una cultura, y que esta conlleva comportamientos que difieren o se asemejan a la forma de vida del aprendiz, este puede tomar consciencia de la suya propia, siendo capaz de confrontar su cultura propia a la del *otro* y conseguir un aprendizaje intercultural. No hay que olvidar que, en ocasiones, este aprendizaje está marcado por comportamientos, procesos cognitivos que pueden perjudicar su objetividad.

En otro orden de ideas, el papel del profesor puede influir a la hora de trabajar los contenidos culturales que aparecen en el manual, pero también puede ayudar a la hora de crear un aprendizaje más intercultural en el que se tenga en cuenta las distintas culturas en contacto dentro del aula. La idea es que el aprendizaje sea más colaborativo, que se busque las diferencias y las similitudes entre las culturas, que se trabaje para dar la misma importancia a todas ellas y que se analicen los estereotipos y los tópicos. Como vimos en el apartado anterior, los estereotipos

influyen a la hora de aprender una LE y dan lugar, en ocasiones, a prejuicios que no ayudan a desenvolverse adecuadamente en la LE.

Los trabajos de, entre otros, Valls (2011), Springer (2010), Hernández Méndez y Valdez Hernández (2010), Jiménez García y Ortego Antón (2009) y Tardo Fernández (2007), nos ayudan a situar y analizar la evolución de la interculturalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Su puesta en práctica va de la mano con la nueva visión del proceso, más centrado en la cultura. Esta interculturalidad se trata cada vez más en las aulas y los manuales de ELE también empiezan a incluirla.

Para los efectos de este trabajo, entendemos el aprendizaje intercultural como el proceso en el que varias culturas se relacionan, contrastándose para ver cuáles son las diferencias y las similitudes entre ellas y así hacer posible el contacto necesario para que el aprendiz sea capaz de identificar aspectos socioculturales, tanto de su propia cultura como de las otras culturas que entran en juego dentro del aprendizaje; incluyendo así las de cada uno de los miembros del grupo, la compartida por el grupo y la de la LE.

Tardo Fernández (2007) presenta un modelo estratégico intercultural para desarrollar la comunicación oral en contextos de inmersión sociocultural. En él, se distinguen tres fases: una primera en la que el profesor se encarga de proporcionar al aprendiz un comportamiento funcional en el que este tomará conciencia de las acciones comunicativas, a esto se le podría denominar *momento de contextualización comunicativa*. Una segunda fase de *dimensión interactiva estratégica*, en la que el aprendiz estructurará los medios necesarios para conseguir sus objetivos comunicativos. Y una tercera fase o *dimensión interpretativa intercultural*, en la que el aprendiz, consciente de las diferencias entre las dos culturas (la suya y la aprendida), es capaz de interactuar con los dos patrones culturales.

De esta forma, en una clase de ELE podemos hablar de un aprendizaje intercultural donde los aspectos culturales y contextuales se presentan como de vital importancia, ya que en este tipo de enseñanza se produce un intercambio de conocimientos entre personas de diferentes nacionalidades. En dicho contexto es esencial una interacción exitosa de todos los que intervienen en el proceso, porque todos ellos serán portadores de creencias, valores, actitudes y

comportamientos muy diversos. Se trata, pues, de aprender los unos de los otros, de mostrar empatía, reconocer la cultura del *otro* y poder comprender a todos.

Desde otro ángulo, Springer (2010) establece una clasificación de los aspectos culturales que caracterizan al ser humano y a los distintos grupos humanos, según una escala organizada y teniendo en cuenta el grado de dificultad de los distintos aspectos a la hora de ser percibidos por un no nativo de una LE. De esta forma, se ponen de manifiesto los obstáculos a los que un hablante no nativo tiene que hacer frente a la hora de enfrentarse a otra cultura. En esta escala encontramos, por un lado, los aspectos culturales que no plantean dificultad para ser percibidos por un hablante no nativo, como podrían ser el cine o la literatura. Por otro lado, el autor habla de “las condiciones básicas de la cultura”, que son prácticamente invisibles para un hablante no nativo, como por ejemplo la percepción de la felicidad. Según Springer, esto se ve reflejado en la lengua, pues la lengua muestra la forma de ver el mundo de un grupo, o lo que es lo mismo su cultura. De esta manera, se explica que la incorporación de los “aspectos de la comunicación” facilita el entendimiento entre las distintas culturas.

Valls (2011) señala que en la enseñanza de ELE la presencia de la cultura ha ido ganando importancia en los últimos treinta años, en especial en lo que se refiere a las formas de interactuar en diferentes situaciones sociales en España. Sin embargo, todavía falta mucho por hacer en cuanto a lograr que los alumnos adquieran una capacidad de comprensión de cómo piensan y sienten los miembros de otras culturas, y de cómo explicar su propia cultura, pues el aprendizaje de una cultura extranjera conlleva el conocimiento de la cultura propia.

En lo que se refiere al manual, en un aprendizaje intercultural resulta de gran importancia como apoyo, gracias a los documentos utilizados en él, para trabajar la cultura de la LE (González Boluda 2015). En muchos países el manual es junto al profesor el centro del saber, es una herramienta esencial en el aprendizaje de una LE, y los profesores, en muchas ocasiones, deben seguirlo al pie de la letra. Por ello, los documentos que utilice el manual serán de vital importancia para trabajar la interculturalidad sin caer en estereotipos. Para que un aprendizaje pueda ser intercultural es necesario que tanto el profesor como el material utilizado reflejen la cultura que se está enseñando, pues es la clave para poder contrastarla con la cultura del aula. En el aprendizaje de ELE, la cultura hispana se caracteriza por su variedad y reflejar esto en los

manuales ayudará, en un aprendizaje que pretenda ser intercultural, a presentar y contrastar el mundo hispano.

En conclusión, la interculturalidad es hoy una noción clave para la enseñanza de una LE para el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos, propuesta tanto en el MCER como en el PCIC. Para llevarla al aprendizaje de la lengua y fomentar el desarrollo de un aprendizaje intercultural es importante que se defina la competencia sociocultural necesaria para fomentar la dimensión cultural del alumno.

2.3. La competencia sociocultural

En esta tesis se defiende la hipótesis de que en el aprendizaje de LE, y en concreto en el caso de ELE, la competencia sociocultural es fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante, puesto que le mostrará el funcionamiento de una sociedad al mismo tiempo que le transmitirá las herramientas necesarias para entender y desenvolverse en dicha sociedad. Por ello, es necesario definirla, analizar su desarrollo y su uso en el aprendizaje de lenguas y enfocarla a nuestra investigación, poniéndola en relación con el componente cultural. Para llevar a cabo lo anterior seguimos la investigación de Byram y Zarate (1998), pues trata la competencia sociocultural como un componente del aprendizaje-enseñanza de LE, definiendo la noción, indicando cómo desarrollarla y subrayando la relación entre lengua y cultura. También empleamos el trabajo de Santamaría (2010), donde se estudian las competencias de comunicación, sociocultural, sociolingüística e intercultural.

La realidad actual nos muestra que los hablantes nos encontramos inmersos en un sistema de valores que nos permite tener una percepción de nuestra propia experiencia sociocultural y del contacto con otras culturas (Byram y Zarate 1998: 71). En el aprendizaje de una LE, el estudiante se encuentra en el exterior de esa cultura, por ello la percepción que tiene sobre ella es distinta de la que tiene sobre la suya propia. De este modo, la LE se transforma en el escaparate de una cultura, como intermediaria entre la cultura del estudiante y la nueva. La competencia sociocultural, de esta forma, es todo lo que el estudiante ha retenido de ese escaparate y le ha permitido confrontarse a la nueva cultura sin que se produzca conflicto alguno con el nuevo sistema cultural. Con todo, Byram y Zarate (1998: 75) mantienen que “un apprenant ayant une

compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle”.

En las metodologías tradicionales el componente sociocultural era inexistente, ya que se pensaba que el aprendizaje de la cultura meta vendría con la experiencia de la lengua. Como Santamaría (2010) recuerda, a partir de los años 80 el aprendizaje de LE se enfoca en el desarrollo de competencias que fomentan la comunicación. La autora explica que, en contextos cada vez más multiculturales, es necesario enfocar el aprendizaje de lenguas y formas de vida diferentes. El estudiante pluricultural necesita una sensibilización cultural, por ello, enseñar cultura requiere un contexto social en el que el estudiante esté inmerso y los contenidos socioculturales van a ser el eje del aprendizaje de una LE. La autora mantiene que la enseñanza de lenguas está relacionada directamente con su contenido sociocultural y nos recuerda los hechos más destacados a través del tiempo.

En primer lugar, y como es sabido, Hymes (1972) introdujo el término de competencia comunicativa, definiéndola como “un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan interaccionar y entenderse haciendo uso del sistema de las reglas de la interacción social de un grupo o de una sociedad determinada”, ampliando así la competencia lingüística (Santamaría 2010: 34). La lengua, por tanto, sirve como vehículo de comunicación.

Por su parte, Canale (1983) presentó un modelo de competencia comunicativa con cuatro subcompetencias: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) completaron el modelo de competencia comunicativa añadiendo la competencia sociocultural a las subcompetencias de Canale (1983). Esta competencia sería “la capacidad de desarrollar la comprensión de una cultura extranjera, siempre y cuando la enseñanza de los conceptos culturales sea adecuada y favorezca el conocimiento dentro y fuera del aula, es decir, en situaciones formales y no formales de aprendizaje y adquisición” (Santamaría 2010: 35). A este respecto, Santamaría (2010: 36) pone de relieve que en el PCIC ya se expone que en la enseñanza

de ELE se busca “promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen”, al mismo tiempo que “permitir el desarrollo de actitudes y valores que favorezcan el reconocimiento del pluralismo cultural en la sociedad internacional, así como la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia”. Además, subraya que el MCER recoge como punto de partida las subcompetencias gramatical, sociolingüística, estratégica, sociocultural y social, que recoge la competencia comunicativa según van Ek (1984).

En relación a la competencia sociocultural, Santamaría (2010) afirma que está estrechamente unida a la competencia comunicativa y a la sociolingüística. La autora define la competencia comunicativa como “el conjunto de habilidades que permite que el individuo participe eficaz y adecuadamente en situaciones comunicativas determinadas” (Santamaría 2010: 37). A su vez, explica que la competencia sociolingüística, siguiendo a Canale, es “la competencia reguladora de la propiedad de las emisiones en relación con la situación de comunicación; es el conocimiento adecuado de las normas de uso” (Santamaría 2010: 37), de ahí que la competencia sociocultural complemente a la sociolingüística.

A propósito de la competencia intercultural, la autora la diferencia de la sociocultural y la define como “la habilidad del estudiante de una L2/LE para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural (que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes) y que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad” (Santamaría 2010: 51). Así, esta competencia se complementa con las sociocultural y sociolingüística, a pesar de que la competencia intercultural se basa en el análisis sobre el *otro*.

Huelva Unternbäumen (2015: 28) recuerda que para desarrollar una competencia comunicativa es necesario llevar a cabo una serie de subcompetencias (gramatical, discursiva, estratégica y sociolingüística) que no pueden tratarse si no es de forma conjunta, es decir, para tratar aspectos gramaticales es necesario conocer la lengua para poder “construir textos coherentes”. A su vez, para garantizar una comunicación efectiva se necesita de un nivel adecuado en las otras subcompetencias. De este modo, es difícil tratar la competencia sociocultural de forma individual, necesita ser fomentada en un aprendizaje en el que se tengan en cuenta cada una de las competencias necesarias para desarrollar las capacidades del estudiante.

En conclusión, en esta tesis, la competencia sociocultural se definirá como un conjunto de saberes (*savoir-être, savoir apprendre, savoir-faire, savoirs*) y comportamientos socioculturales necesarios para que un alumno pueda entender e interactuar en ELE. En otras palabras, todo aquello que va más allá de estructuras y que permite una comprensión de la cultura meta, necesaria para que se produzca una comunicación, un puente entre las culturas; todo aquello que nos muestre cómo es el *otro*, por qué se comporta de una manera determinada y cómo se estructura su mundo. Al desarrollar la competencia sociocultural del alumno se rompen los prejuicios y se fomenta su competencia intercultural.

2.3.1. La competencia sociocultural en el enfoque comunicativo

Como es sabido, la sociolingüística introdujo el concepto de “acto de habla” para oponer el conocimiento del sistema lingüístico al conocimiento de su empleo en situación. De este modo, se cuestiona la distinción establecida por Saussure entre lengua y habla, pues el habla responde a ciertos códigos, a normas sociales que entran dentro de la competencia de comunicación, oponiéndose así a la competencia lingüística (Puren 1988, entre otros). Esta visión desvela la necesidad de plantearse otra forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas que integre contenidos no lingüísticos al proceso.

Este hecho de proponer formas distintas de aprender, en las que se introduzcan contenidos distintos a los lingüísticos, es un punto de partida para plantearse qué es lo verdaderamente importante a la hora de aprender una LE. En efecto, ante todo, el hablante no nativo busca poder desenvolverse en distintos contextos, propios a las comunidades de la LE que aprende. Por otro lado, el hecho de hablar correctamente esa LE no implica necesariamente que sea comprendido en todos y cada uno de los contextos posibles de comunicación; esto vale incluso también para los propios hablantes nativos. Se necesitan, por tanto, otros aspectos que hagan posible una buena comunicación.

Para definir el enfoque comunicativo nos apoyamos, entre otros, en los trabajos de Sánchez (1992) y Germain (1993). Las primeras líneas acerca de este enfoque se trazan en los años 70. En 1975 aparece la noción de enfoque comunicativo como fruto de la convergencia de distintas corrientes y de la necesidad de encontrar la forma de trabajar en una Europa cada vez

más amplia representada por distintas lenguas. En 1972 el Consejo de Europa había reunido ya a varios expertos (Winkins, Richterich y van Eck, entre otros) para preparar una serie de cursos de idiomas para adultos. Según Germain (1993: 202) de esta reunión surge el “Threshold Level English” en 1975, para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en un contexto europeo. Este nivel Umbral se produjo también para el francés, el italiano y el español. Sánchez (1992: 333), por su parte, recuerda que este modelo propuso un orden a la hora de preparar el material en el aprendizaje de una LE, enunciando “las nociones generales y específicas a través de las cuales se agruparán los contenidos de los cursos”, enumerando “las funciones lingüísticas”, especificando “las estructuras lingüísticas” necesarias para desarrollar cada función y, por último, clasificando “las estructuras lingüísticas según implicaran contenidos gramaticales o léxicos”. Una vez clasificado todo el material, el profesor era el responsable de adaptarlo a la clase de LE. Este programa nocional-funcional se intentó reproducir en los manuales, poniendo un particular interés en subrayar las funciones lingüísticas (Sánchez 1992: 334), siendo de esta forma el principio del enfoque comunicativo, que se desarrollaría a partir de los años 80. En efecto, en esta época el modelo Umbral empieza a adecuarse a la clase de LE y se presenta la lengua como un instrumento de comunicación (Sánchez 1992: 335).

En este orden de ideas, el *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes) define las *funciones lingüísticas* como “un determinado tipo de unidades de la lengua que resultan de analizarla desde la perspectiva del uso que de ella se hace y no de la de su estructura formal”. Por tanto, se trataría de enunciados asociados a una o varias funciones lingüísticas, que serán interpretadas por los interlocutores adecuadamente gracias a los conocimientos que tenga de la situación de la comunicación, mediante un proceso conocido como ‘negociación del significado’. Así, se puede hablar de seis categorías: 1) ofrecimiento o petición de información (identificación); 2) expresión de actitudes intelectuales y su comprobación (acuerdo y desacuerdo); 3) expresión de actitudes emocionales y su comprobación (gusto, agrado); 4) expresión y comprobación de actitudes morales (aprobación, disculpa); 5) persuasión (sugerir, aconsejar); y 6) usos sociales de la lengua (saludar y despedirse, presentarse) (*Diccionario de términos clave de ELE*).

Como es sabido, el enfoque comunicativo pone de manifiesto que conocer la gramática de una lengua no es suficiente para poder comunicar en esa lengua. Un conocimiento de la gramática y del léxico de una LE es necesario para el aprendizaje, pero no suficiente como para permitir al aprendiz comunicarse. Como explica Germain (1993), un mensaje no se transmite de la misma manera según nos dirijamos a un amigo, a un colega o a un superior, por ello adaptar las normas lingüísticas a la situación de comunicación es uno de los objetivos de este enfoque. Este autor habla de la “doble dimensión adaptativa de la lengua”, es decir la forma lingüística debe adaptarse a la situación de comunicación y a la intención de comunicación. La interpretación del sentido del mensaje puede verse comprometida, puesto que se ve influenciada por la interacción social producida entre los hablantes. Por todo ello, en el enfoque comunicativo ha sido siempre importante contar con materiales auténticos (desde artículos de prensa hasta el menú de un restaurante). Estos materiales ayudan a poner al aprendiz en relación directa con situaciones reales y, a su vez, se cumple una de las características de este enfoque, ya que toda actividad implica una clara intención de comunicación (Germain 1993: 151). El objetivo primero es facilitar al aprendiz la integración de las competencias gramatical, sociolingüística y estratégica.

En resumen, este enfoque se caracteriza por la forma de trabajar en el aula, ya que propicia el trabajo en grupo entre los aprendices. El profesor se encarga de proponer tareas que los alumnos ponen en práctica entre ellos. El material requerido para este aprendizaje, como ha quedado indicado anteriormente, necesita basarse en documentos auténticos que pongan el acento en la cultura de forma que los aprendices puedan integrar situaciones de la vida cotidiana de la LE, para, de esta forma, adquirir las competencias propias del nivel de la lengua. Por ello, si el aprendizaje a su vez es integrativo, se permitirá al aprendiz utilizar cada saber en una situación concreta, pudiendo transferir los saberes aprendidos de la clase a la vida cotidiana, haciendo posible así un aprendizaje significativo.

Por todas estas razones, la noción de cultura presenta un reto importante en cuanto al buen funcionamiento del manual en clase de ELE. Una buena interpretación de esta noción y su puesta en práctica condicionará el que el aprendiz sea capaz de adquirir la habilidad para expresarse en situaciones concretas en la LE. De ahí la importancia de analizar la noción de cultura, revisando los distintos campos que la trabajan, para llegar a una definición completa y abarcadora en la que

apoyarnos a la hora de analizar su desarrollo en los manuales de ELE, como vimos en los apartados precedentes.

2.3.2. La competencia sociocultural en el *Marco común europeo de referencia*

La publicación del MCER⁶ supuso el comienzo de una nueva etapa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. Al ser una herramienta de política lingüística transversal para todas las lenguas, abrió la puerta a nuevas formas de enseñar y aprender, resaltando la importancia de la comunicación en el aprendizaje de una lengua y anteponiéndola a otros saberes que, aunque igual de importantes, por sí solos no bastan para que el aprendiz sea capaz de desenvolverse en una LE.

Por su parte, el enfoque comunicativo empieza a ser un modelo clave en este proceso. A su vez, otros elementos se añaden a este modelo. Por ejemplo, aumenta el interés en las tareas realizadas en grupos y en parejas, y se da la oportunidad al alumno de trabajar la LE en situaciones que puedan trasladarse a la vida cotidiana.

Como sabemos, el MCER describe lo que los alumnos tienen que aprender para comunicar en una LE, propone una división, en competencias y niveles generales, de las lenguas para favorecer un aprendizaje más homogéneo y, en cierta medida, ayudar al aprendiz a conocer el nivel alcanzado en LE, cualquiera que esta sea, planteando un marco para la elaboración de los programas de LE en el que se motiva a los alumnos a interrogarse, facilitar intercambios entre el alumno y el profesor, promover el plurilingüismo y el pluriculturalismo. Todo esto, a partir de actividades para trabajar las destrezas orales y la comprensión escrita gracias a estrategias de recepción, tales como la comprensión global, selectiva o implícita, el *top-down* (anticipar, identificar el género, plantear hipótesis) y el *bottom-up* (la segmentación), actividades de producción y de interacción oral y escrita gracias a la planificación, la ejecución y la evaluación.

⁶ En 2017 el consejo de Europa añade un volumen complementario al MCER –publicado en 2018– en el que se desarrollan descriptores para áreas como la mediación, la interacción con internet y las competencias plurilingüe y pluricultural. Se considera así que un individuo tiene una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de las lenguas que conoce. De esta forma, se ofrece una visión más completa a la hora de presentar las actividades en el aprendizaje de la lengua y se completa la versión de 2001. Sin embargo, la reciente aparición de este volumen todavía no ha impactado en la creación de manuales de ELE. Las colecciones de nuestro corpus fueron publicadas antes de esta última versión de 2018.

En lo que se refiere al componente cultural, el MCER presenta el concepto de competencias y la distinción que hay entre estas: competencias generales del individuo y competencia comunicativa. En cuanto a las competencias generales del individuo, estas hacen referencia a: 1) los conocimientos del alumno; 2) sus destrezas; 3) su competencia existencial; y 4) su capacidad de aprender. Los conocimientos remiten al bagaje general que tiene el aprendiz. Con respecto a las destrezas, estas se identifican con el saber hacer del aprendiz en cualquier situación que le permita una mayor confianza en su persona. La competencia existencial (el saber-ser) trata de lo que sabemos sobre nosotros mismos y sobre el mundo que nos rodea. La capacidad de aprender difiere de un individuo a otro y está en relación con el método empleado.

En la competencia comunicativa se reagrupan varios componentes: 1) el componente lingüístico, que engloba los conocimientos gramaticales y léxicos del aprendiz; 2) las competencias sociolingüísticas, que comprenden “las condiciones socioculturales del uso de la lengua”, componente que “afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas” (MCER 2002: 14), lo que nos lleva a tratar esta competencia con especial interés en este estudio; y 3) las competencias pragmáticas, que conciernen al uso de los recursos lingüísticos en situaciones comunicativas.

Cada una de estas competencias serán desarrolladas con respecto al componente cultural, para comprobar después cómo se tratan en los manuales de ELE (incluidas las competencias sociolingüística y pragmática). Como Galindo Merino (2005) aclara, estas competencias han sido la evolución de las propuestas de Canale y Swain (1980), los cuales describían cuatro subcompetencias o habilidades que integraban la competencia comunicativa, y que eran la competencia gramatical o dominio del código lingüístico (reglas gramaticales, semántica, morfología, ortografía, etc.); competencia sociolingüística o adecuación del mensaje (forma y significado) a su contexto de producción en función de los participantes, la situación o la finalidad del intercambio comunicativo; competencia discursiva o capacidad de crear textos orales y escritos; y competencia estratégica o habilidad para salvar los obstáculos comunicativos en los intercambios conversacionales.

De este modo, el MCER (§ 2.1.2, p. 13) alude específicamente a la competencia comunicativa, que comprende los componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos, los cuales –a su vez– incorporan conocimientos, destrezas y habilidades, de modo que:

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

De esta forma, y siguiendo a Galindo Merino (2005), vemos que el MCER hace una descripción de la competencia sociolingüística relacionada con determinados parámetros socioculturales. A este respecto, autores como van Ek (1984) ya distinguían entre competencia sociolingüística y competencia sociocultural. En esta línea, Pastor Cesteros (2004: 232) define la competencia sociocultural como “el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos. Evidentemente, se trata de que los aprendices no solo dominen el código lingüístico de la L2, sino de que sean capaces también de actuar de forma comunicativamente adecuada”.

Por otro lado, el MCER propone trabajar a partir de un enfoque orientado a la acción, ya que se considera al alumno como un actor que tiene que llevar a cabo una serie de tareas en la LE. Aquí se promueve un aprendizaje a partir del sentido más que sobre la forma, por ello se propone trabajar la comprensión, la producción y la interacción haciendo que los alumnos estén continuamente en un proceso de producción: la producción de un resultado final. La concepción de la tarea se presenta teniendo en cuenta un objetivo, una forma de trabajo conjunta y el papel del profesor como mediador para el desarrollo de la tarea. A su vez, trabajar por niveles permite definir unos objetivos, ayuda a organizar el aprendizaje en secuencias y permite al alumno situarse en una escala reconocida internacionalmente.

En el capítulo 6 el MCER hace referencia a los aspectos socioculturales en el aprendizaje de una lengua. En lo concerniente al ámbito europeo, el documento es consciente de que de una cierta forma se comparte una cultura común, a la vez que existe una gran diversidad. Por ello, subraya la importancia del conocimiento sociocultural y el equilibrio entre los estereotipos que se encuentran en los manuales, la realidad y la vida diaria de cada país, analizando si realmente las representaciones que se utilizan en los manuales forman parte de la realidad de esa cultura. La realidad que preconiza el MCER es que Europa es plurilingüe y pluricultural, y define la competencia sociocultural como “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad en la que se habla el idioma” (Santamaría 2010: 39).

En suma, el MCER revela la existencia de una competencia sociocultural imprescindible para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, la define y pone de manifiesto la importancia de trabajar con materiales acordes con la realidad del país de la cultura meta. Defiende la necesidad de comprender lo que es un estereotipo y la importancia de su utilización, teniendo en cuenta si realmente es o no necesario su uso según la forma en que se vaya a trabajar, y asumiendo que muchos de los clichés utilizados en los manuales no corresponden con la realidad de la cultura meta. Es decir, desarrollar una competencia sociocultural capaz de permitir al estudiante hacerse una representación real del mundo.

En el caso del español, todo esto se traduce en un inventario realizado por niveles y por competencias que se plantea como un guion para la preparación de materiales de enseñanza de ELE, esto es el PCIC. Este acoge también una dimensión cultural a través de su definición de competencia sociocultural, como veremos en el siguiente apartado.

2.3.3. La competencia sociocultural en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*

El PCIC surge con la idea de aplicar los contenidos y objetivos propuestos por el MCER para el caso de ELE. De esta forma, los profesores y los autores de manuales de ELE cuentan, por primera vez para una LE, con un material de apoyo a la hora de organizar los contenidos según los niveles de enseñanza-aprendizaje del MCER (A1-C2). Las referencias culturales que aparecen en los manuales deberían seguir el inventario de los aspectos culturales que propone desarrollar el PCIC en cada nivel. De esta forma, podremos comprobar qué se entiende por cultura y de qué manera se trabaja.

El PCIC define los objetivos generales y específicos a partir de las necesidades de los alumnos, a través de tres dimensiones: i) el alumno como agente social; ii) el alumno como hablante intercultural; y iii) el alumno como aprendiente autónomo. A partir de estas dimensiones, el PCIC presenta un inventario de contenidos lingüísticos, nocionales, pragmático-discursivos, culturales y de aprendizaje para cada uno de los niveles trazados en el MCER. Se trata, pues, de un inventario de competencias generales y comunicativas que deben impartirse en los diferentes niveles y, por lo tanto, sirve de eje central en la elaboración de los currículos de los cursos y de los materiales didácticos. Este inventario otorga a las competencias (generales y comunicativas) un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Navarro Serrano y Navarro Giner (2008: 4) explican que estas competencias se asumen como la “suma de conocimientos, destrezas y características individuales con los que, en primer término, realizamos las tareas y actividades que se requieren para abordar las situaciones comunicativas (actividades de la lengua) y, en segundo plano, llevamos a cabo las acciones (tareas y acciones)”.

El inventario de referentes culturales que pueden ser tratados en la enseñanza de ELE propuesto en el PCIC comienza con un apartado sobre los conocimientos generales de los países hispanos. En él se tratan aspectos como la geografía, la población, la política, la organización del territorio, la salud, la educación, los medios de comunicación, los medios de transporte, la religión y las políticas lingüísticas. En un segundo apartado se presentan los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente. Y un tercer apartado está dedicado a los productos y creaciones culturales: literatura, música, cine, arquitectura y artes plásticas.

REFERENTES CULTURALES		
1. Conocimientos generales de los países hispanos	1. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente de España y de los países hispanos	3. Productos y creaciones culturales que conforman el patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica
1.1. Características geográficas: climas, particularidades geográficas 1.2. Población 1.3. Gobierno y política 1.4. Organización territorial y administrativa 1.5. Economía e industria 1.6. Medicina y sanidad 1.7. Educación 1.8. Medios de comunicación 1.9. Medios de transporte 1.10. Religión 1.11. Política lingüística	2.1. Acontecimientos y personajes históricos y legendarios 2.2. Acontecimientos sociales y culturales, personajes de la vida social y cultural	3.1. Literatura y pensamiento 3.2. Música 3.3. Cines y artes escénicas 3.4. Arquitectura 3.5. Artes plásticas

Cuadro 1. Referentes culturales, según el PCIC

El PCIC desglosa también los saberes y comportamientos socioculturales, que va a organizar en otro inventario. Este está dividido en tres puntos: 1) condiciones de vida y organización social, 2) relaciones interpersonales, y 3) identidad colectiva y estilo de vida. A su vez, estos quedan divididos en otros apartados y subapartados. Sin embargo, entre los saberes y comportamientos socioculturales considerados solo cuentan los referidos a España, debido a la complejidad que supondría elaborar un inventario según cada uno de los países hispanohablantes.

SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES		
1. Condiciones de vida y organización social, donde se incluye:	2. Relaciones interpersonales, en el que se incluye:	3. Identidad colectiva y estilo de vida, en el que se recoge:
1.1. Identificación personal 1.2. La unidad familiar 1.3. Calendario 1.4. Comidas y bebidas 1.5. Educación y cultura 1.6. Trabajo y economía 1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones 1.8. Medios de comunicación e información 1.9. La vivienda 1.10. Servicios 1.11. Compras 1.12. Salud e higiene 1.13. Viajes, alojamientos y transporte 1.14. Ecología y medio ambiente 1.15. Servicios sociales y programas de ayuda 1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia	2.1. En el ámbito personal y público 2.2. En el ámbito profesional 2.3. En el ámbito educativo	3.1. Identidad colectiva 3.2. Tradición y cambio social 3.3. Espiritualidad y religión 3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros 3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones

Cuadro 2. Saberes y comportamientos socioculturales, según el PCIC

Este inventario es de gran importancia para nuestro estudio porque esta investigación trata la noción de cultura como un conjunto de condiciones de vida, costumbres y organización social; además de la relación que se produce entre los distintos individuos que forman el conjunto de la

sociedad. Son estos aspectos socioculturales los que caracterizan a una sociedad, y el aprendizaje de ellos supone el entendimiento de las normas de la sociedad, que ayudarán al aprendiz a desenvolverse dentro de la misma.

El PCIC propone también un inventario sobre las habilidades y actitudes interculturales. Este está dividido en cuatro apartados: 1) configuración de una identidad plural, 2) asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales), 3) interacción cultural, y 4) mediación cultural.

HABILIDADES Y ACTITUDES INTERCULTURALES			
1. Configuración de una identidad plural	2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)	3. Interacción cultural	4. Mediación cultural
1.1. Habilidades 1.2.	2.1. Habilidades 2.2. Actitudes	3.1. Habilidades 3.2. Actitudes	4.1. Habilidades 4.2. Actitudes

Cuadro 3. Habilidades y actitudes interculturales, según el PCIC

Este último inventario ofrece las herramientas necesarias para el desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural del alumno. Si el manual propone actividades en las que se fomenten habilidades tales como la conciencia de la propia identidad cultural, la percepción de diferencias culturales, la aproximación cultural, el reconocimiento de la diversidad cultural, la observación, el contraste y el contacto, y si dichas actividades provocan actitudes como la empatía, la curiosidad, la disposición favorable, la tolerancia, la apertura y la curiosidad, entonces se estará construyendo un aprendizaje intercultural en el aula.

En resumen, tanto el PCIC como el MCER ofrecen lo necesario para desarrollar un enfoque de la cultura en el que sea tratada como protagonista y en el que pase a ser, poco a poco, el hilo conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada uno de los aspectos que se proponen en los textos proporcionan una puerta de entrada en la cultura meta. No obstante, es importante que nos interroguemos acerca del resultado de la puesta en funcionamiento de cada uno de los objetivos descritos y ver si realmente es posible trabajarlos en el manual y en el aula de ELE. Cuando pensamos en el mundo hispano, en la enseñanza de una lengua que dispone de una cultura tan diversa, es necesario plantearse cómo llevar toda esa diversidad al aula, cómo

acercar al alumno a ese mundo, evitando los estereotipos y resaltando el componente cultural real, para que pueda desarrollar las competencias socioculturales e interculturales que necesita y ser capaz de comprender y acoger una visión menos estereotipada en lo referente a lo ‘hispano’.

3. Metodología de la investigación

A continuación, presentamos la metodología que hemos seguido en este trabajo. En primer lugar, presentaremos el corpus de manuales seleccionados y justificaremos la elección de las colecciones y los niveles. En segundo lugar, trataremos los criterios para el desarrollo de la plantilla de análisis de dicho corpus y describiremos la manera en que este análisis se lleva a cabo.

3.1. El corpus de manuales

Para realizar el análisis del componente cultural hemos seleccionado tres colecciones de manuales de ELE. En primer lugar, la colección *Sueña*, nivel 1 (A1-A2) dirigida por M. Ángeles Álvarez Martínez, y nivel 2 (B1) de M. Aranzazu Cabreiro Ruiz, M. Luisa Gómez Sacristán y Ana María Ruiz Martínez, ambas ediciones de 2015 para la editorial Anaya. En segundo lugar, la colección *Diverso*, nivel 1 (A1) y nivel 2 (A2), ediciones de 2015, y nivel 3 (B1), edición de 2016, dirigidas por Encina Alonso, Jaime Corpas y Carina Gambluch para SGEL. Y, por último, la colección *Aula Internacional*, nivel 1 (A1), nivel 2 (A2) y nivel 3 (B1), ediciones de 2017, dirigida por Jaime Corpas, Agustín Garmendia, Carmen Soriano y Neus Sans para Difusión.

Esta selección se ha basado en unos criterios básicos. En primer lugar, para analizar la presentación e inclusión del componente cultural desde el principio del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos centramos solo en los niveles A1, A2 y B1⁷. La idea que justifica esta selección es marcar el desarrollo del componente cultural, partiendo del primer encuentro que el estudiante realiza con la lengua meta (nivel principiante) hasta llegar a un dominio intermedio (B1), para ver qué contenidos culturales se trabajan y si estos contenidos coinciden en las tres colecciones. Todo ello nos mostrará las tendencias actuales en lo concerniente a la enseñanza de la cultura y la utilización de la cultura estereotipada en los manuales, y cómo se lleva a clase el conocimiento de la lengua meta y se desarrolla la competencia comunicativa y la interculturalidad.

⁷ Los niveles B2-C2 (avanzados y de perfeccionamiento) se concentran, sobre todo, en la adquisición de nociones culturales a partir de las bases establecidas en los niveles anteriores (A1-B1), donde se asientan los contenidos culturales necesarios.

En segundo lugar, y con respecto a la elección de las colecciones, hemos seleccionado manuales completos que siguen los niveles del MCER, no aquellos destinados a cursos intensivos o de perfeccionamiento. Además, las tres colecciones desarrollan expresamente la competencia comunicativa y el componente cultural, a partir de un punto de vista español y de la mano de autores reconocidos en el campo que coordinan ellos mismos la creación de los manuales, basándose en el componente cultural como eje central en el aprendizaje de ELE.

En tercer lugar, hemos querido revisar un momento dado dentro de la evolución de la enseñanza-aprendizaje de ELE en la actualidad, es decir, un periodo (2015-2018) en el que la noción de cultura ya forma parte indiscutible del manual y, además, una etapa en la que la interculturalidad es, para muchos autores de manuales y profesores, el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje de LE.

Por último, se ha tenido también en cuenta los destinatarios (aprendices mayores de edad), el contexto educativo (enseñanza reglada universitaria), así como el empleo de estos manuales en diversos centros educativos canadienses y españoles.

3.2. Criterios de análisis

Para la confección de la plantilla de análisis nos apoyamos en la clasificación de los contenidos presentados en el PCIC, a partir de un hilo conductor de tres elementos: 1) el aprendiz como agente social, 2) el aprendiz como hablante intercultural, y 3) el aprendiz como aprendiz autónomo. A su vez, y como vimos en el apartado precedente (§ 2.3.3), el PCIC establece 11 grandes apartados de contenidos necesarios para desarrollar las competencias necesarias en el aprendizaje de la lengua: gramática, pronunciación, ortografía, función, estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales, nociones generales, nociones específicas, referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales.

El PCIC mantiene que el componente cultural faculta al hablante para ampliar su propia visión del mundo y darle la posibilidad de desarrollar su propia identidad, gracias al conocimiento de una realidad nueva. Los referentes culturales que incluye comprenden los conocimientos necesarios para la adquisición de la lengua, y los clasifica en tres tipos: 1)

conocimientos generales del mundo hispano; 2) acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente; y 3) producciones y creaciones literarias. A su vez, los saberes y comportamientos socioculturales darán al estudiante las herramientas necesarias para confrontarse a la cultura meta. Estos se organizarán según si representan las condiciones de vida y la organización social (identificarse, familia, las comidas, las aficiones, las costumbres, el calendario y las fechas festivas, el hogar, la ecología, el medio ambiente, la seguridad, los servicios sociales), las relaciones interpersonales y la identidad colectiva (en el ámbito personal y público, en el profesional y en el educativo), y los estilos de vida (identidad colectiva, tradición, cambio social, espiritualidad, religión, presencia e interpretación de las culturas extranjeras, fiestas, ceremonias, celebraciones).

Por otro lado, revisaremos las habilidades y las actitudes interculturales, como variable en contraste, que pueda medirse con cada uno de los temas con contenido cultural abordados en el manual (Ruiz San Emeterio 2004, Paricio Tato 2005). Vimos que el PCIC revela la necesidad de poner en práctica una serie de habilidades y actitudes que ayudarán al aprendiz de ELE a desarrollar la competencia intercultural. Estas habilidades y actitudes socioculturales se organizan siguiendo cuatro directivas: 1) configuración de una identidad cultural plural (conciencia de la propia identidad cultural, reconocimiento de la diversidad cultural, empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable, tolerancia a la ambigüedad, regulación de los factores afectivos), 2) asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales) a partir de habilidades como la observación, la comparación, la deducción, la transferencia, la interferencia y actitudes como la empatía, la curiosidad, la apertura y una disposición favorable, 3) la interacción cultural, trabajando habilidades como la planificación o el contacto y actitudes como la empatía, la curiosidad o la apertura, y 4) la mediación cultural en la que se trabajarán habilidades tales como la planificación, la mediación y las actitudes (empatía, apertura y regulación de factores afectivos). Para poder desarrollarlas, el estudiante ha de pasar por lo que hemos denominado un contraste entre su cultura y la meta. Incitar a que el alumno ponga en práctica la empatía, la curiosidad, la apertura, la disposición favorable, la relativización o la tolerancia, a través del desarrollo de habilidades como la planificación, la mediación, la evaluación, el control, la reparación y el ajuste.

Dichas habilidades y actitudes podrán desarrollarse siempre y cuando se propongan actividades de contraste entre las dos culturas. Actividades que fomenten el debate, el cuestionamiento, la investigación y la profundización acerca de las culturas que se encuentran en el aula. Esta variable será hilo conductor en la plantilla de análisis, ya que el desarrollo de esta competencia pondrá de manifiesto la ambición del manual por ir más allá de la transmisión de un componente cultural, acercar al alumno a la toma de consciencia de su propia cultura y de las culturas que rodean su aprendizaje.

Además, para poner en práctica la competencia intercultural del aprendiz es necesario un nivel de base, para poder poner en práctica las habilidades y actitudes propicias para el desarrollo de esta competencia. Contextualizar los contenidos culturales y el diálogo fomentarán la adquisición de la lengua meta, ayudando al aprendiz a desarrollar una visión global de la lengua y la cultura. Por ello, es interesante ver de qué forma se trabaja la interculturalidad por niveles, si esta forma de trabajar se aplica de la misma forma en las tres colecciones y en qué nivel se fomenta más el desarrollo de la competencia intercultural.

Por último, creemos necesario distinguir el tipo de destreza que se trabaja con cada uno de los temas en relación con el contenido cultural. En efecto, la competencia comunicativa va a desarrollarse tanto con actividades que pongan el acento sobre la expresión (e interacción) oral, la expresión escrita, como en actividades que trabajen la comprensión auditiva o lectora del aprendiz. Existe una tendencia a trabajar el componente cultural sobre todo con actividades en las que se desarrollan las destrezas orales, en ocasiones con la comprensión lectora. Trabajar la competencia intercultural del aprendiz requiere una puesta en contacto entre la cultura del alumno y la cultura meta. Este contacto puede producirse de forma individual, entre el aprendiz y la lengua meta, gracias a la comprensión de textos o la producción de textos escritos en los que el estudiante pueda poner de manifiesto su punto de vista sobre el contraste entre las dos culturas. Sin embargo, en términos generales, las actividades que sobresalen para trabajar la competencia intercultural del aprendiz son actividades de producción oral tales como los debates, las presentaciones orales o los intercambios en parejas. Por ello, comprobar de qué manera se presenta el componente cultural en cada colección de manuales, y en cada nivel de aprendizaje, podrá orientarnos acerca de la tendencia elegida por las editoriales para trabajar el componente cultural.

Con todo, la plantilla de nuestro análisis ofrece una clasificación de 7 apartados: 1) el componente cultural seleccionado; 2) la lección; 3) la página; 4) la actividad; 5) la destreza que se trabaja con ese componente cultural; 6) la existencia o no de contraste con dicho componente; 7) el gran tema del PCIC que engloba a dicho componente.

Los temas del PCIC los hemos presentado según 5 grandes ejes:

- 1) Conocimientos generales del mundo hispano: geografía, población, gobierno, política, organización del territorio, economía, industria, medicina, salud, educación, medios de comunicación, medios de transporte, política lingüística, identidad.
- 2) Civilización hispana: acontecimientos y personajes históricos, acontecimientos sociales y culturales, personajes sociales y arquitectura.
- 3) Cultura (con mayúscula): literatura, música, cine, arquitectura, artes escénicas, artes plásticas, filosofía y deporte.
- 4) Costumbres y formas de vida y formas de ser-tradiciones: la familia, las aficiones, las costumbres, el calendario y las fechas festivas, la ecología, el medio ambiente, las comidas.
- 5) Comportamientos socioculturales: la identidad colectiva, el cambio social, la espiritualidad, la religión, la presencia e interpretación de las culturas extranjeras.

Teniendo en cuenta todos estos datos, podremos comprobar cuáles son los temas del PCIC que se trabajan en cada manual y en cada nivel. Veremos si realmente existe un aprendizaje intercultural en el manual y si este evoluciona según se avanza en el nivel de lengua. Comprobaremos, además, cuáles son los temas del PCIC que se tratan con contraste y de qué forma evoluciona este contraste, por temas, según el nivel del manual. Asimismo, verificaremos las destrezas que se utilizan para tratar el componente cultural del manual y cómo se reparten estas destrezas con los grandes temas del PCIC. De este modo, constataremos la evolución del componente cultural en el manual y podremos destacar los aspectos que sobresalen a la hora de llevar a cabo un aprendizaje intercultural en los manuales del corpus seleccionado.

A su vez, llevaremos a cabo un análisis, basado en los datos obtenidos anteriormente, para ver de forma general cómo se marca esta evolución según los niveles del MCER: qué componente cultural sobresale en el nivel A1, A2 y B1 y qué destrezas se utilizan para abordar dicho componente. Además, comprobaremos en qué medida se utiliza el contraste en cada nivel.

Para finalizar el análisis del componente cultural, presentamos un breve estudio en el que abordamos la evolución del estereotipo en los manuales, partiendo de la elaboración de unos criterios para establecer si existe una cultura estereotipada en la utilización del componente cultural en cada manual seleccionado.

En cuanto a los criterios para establecer que el tema trata una cultura estereotipada (§ 1.5 y § 6.1), emplearemos los siguientes aspectos:

- Se apoya en clichés para definir la forma de ser de un grupo de personas: si los clichés se repiten en los distintos manuales y en distintas actividades.
- Se apoya en los mismos referentes culturales para tratar temas literarios o artísticos.
- Se apoya de lugares típicos para describir la geografía hispana y no hace referencia a otros aspectos geográficos existentes también en el mundo hispano.
- Se apoya en una determinada arquitectura de referencia del mundo hispano, dejando de lado otra parte de la arquitectura hispana.
- Se apoya en un prototipo determinado de figura económica o política para hablar de la economía de un país hispano sin mostrar otros aspectos.
- Se describe un determinado grupo según una serie de rasgos físicos y culturales para referirse a una sociedad.
- Se abordan costumbres arraigadas del mundo hispano y se les da importancia como si la sociedad hispana estuviese completamente arraigada a estas costumbres.
- Se aborda el tema de la familia teniendo en cuenta las características que definen a la familia en el mundo hispano.
- Se aborda la salud teniendo en cuenta los avances que se producen en el mundo hispano, o se utilizan tópicos para referirse a este tema.

Gracias a estos datos, podremos ver cómo se trabaja el componente cultural en los manuales, según los niveles y las colecciones seleccionadas. A su vez, comprobaremos cómo se fomenta el desarrollo de la competencia intercultural y si para desarrollar la competencia cultural del aprendiz se tiende hacia una cultura estereotipada, en la que se opta por resaltar aquellos aspectos de la cultura hispana que tienden hacia una cultura de clichés, tópicos e ideas preconcebidas hacia la lengua meta. Esto podrá ser analizado revisando qué temas se repiten más en las tres colecciones en cuanto a los aspectos que se utilizan para trabajar el componente cultural.

Segunda parte.

Análisis del corpus y resultados

4. Análisis del componente cultural en los manuales de ELE (A1-B1)

En esta sección presentamos los datos relativos al análisis cualitativo-cuantitativo de los manuales de nuestro corpus. Para ello, en primer lugar, trataremos cada manual de forma individualizada, según los niveles considerados, y veremos cómo se ven representados en ellos los grandes temas seleccionados del PCIC. Asimismo, observaremos en qué medida se sirve el manual del repertorio de habilidades y actitudes interculturales, y, a través de las destrezas requeridas para trabajar los temas y la interculturalidad, ejemplificaremos los tipos de actividades que se proponen para trabajar el componente cultural en cada manual, según el nivel.

Antes de pasar a la presentación conviene recordar, de manera resumida, los grandes temas seleccionados para el análisis:

Número	Temas	Contenidos culturales
1	Conocimientos generales del mundo hispano	Geografía, población, gobierno, política, organización territorial, economía, industria, salud, medicina, educación, identidad, medios de comunicación, medios de transporte.
2	Civilización hispana	Acontecimientos y personajes históricos, acontecimientos sociales y culturales, personajes sociales, arquitectura.
3	Cultura (con mayúscula)	Literatura, cine, música, artes escénicas, artes plásticas, filosofía, deporte.
4	Costumbres	Familia, fiestas, ceremonias, horarios, comida, bebida, actividades de ocio.
5	Comportamientos socioculturales	Relaciones con el otro (familia, amigos, géneros, generaciones, clientes, desconocidos, administración, extranjeros).

Tabla 2. Temas (categorías) y contenidos culturales, según el PCIC

Cada uno de los análisis, manual por manual, se estructura de la siguiente manera. Tras la presentación de los datos bibliográficos del manual se describe su contenido (número de unidades), la estructura de las lecciones y los contenidos comunicativos que se trabajan en una primera tabla. Después, ofrecemos una tabla-resumen con la información relativa a los aspectos tratados de la competencia cultural, las destrezas utilizadas y el contraste en cada lección (por página y actividad del manual). En la segunda parte del análisis se especifica, sección por sección, los grandes temas del PCIC trabajados en cada manual, la interculturalidad (si el componente cultural se trabaja en contraste, y qué temas se trabajan en contraste), las destrezas y los temas tratados en cada destreza (qué destrezas se trabajan con el componente cultural, cómo se distribuyen las destrezas según los temas, qué destrezas se utilizan más con qué temas),

siempre con ejemplos concretos, que figuran entre paréntesis. Estos datos, además, vienen acompañados por unas tablas y unos gráficos circulares de porcentajes recapitulativos, que nos ayudan a condensar y resumir la información y permiten una visualización mejor de las proporciones analizadas. La descripción, no obstante, dado el tema tratado es básicamente cualitativa. Con todo, somos conscientes de que la estructura de esta sección del trabajo puede resultar un poco densa y algo repetitiva, dado el material de estudio y la cantidad de datos observados.

4.1. El manual *Sueña 1* (A1-A2)

El primer manual que vamos a presentar es *Sueña 1*, de la editorial Anaya. La directora y coordinadora del proyecto, y coordinadora de este nivel inicial, es María Ángeles Álvarez Martínez (Universidad de Alcalá). Las autoras son María Ángeles Álvarez Martínez, Ana Blanco Canales, María Luisa Gómez Sacristán y Nuria Pérez de la Cruz. El manual cuenta con el libro del alumno, el libro del profesor, un cuaderno de actividades y un CD. Como vimos, *Sueña 1* forma parte de una colección de cuatro volúmenes pensada tanto para un público joven como adulto.

El libro contempla los niveles de referencia del MCER, y para los niveles A1 y A2 propone contenidos nociofuncionales para desarrollar la competencia comunicativa del alumno, de hecho, está orientado a la comunicación. Además, cuenta con el apoyo del Instituto Cervantes, por lo que va adaptando las referencias de lenguas adscritas a los materiales de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. El nivel 1 se propone sumergir al estudiante en la lengua española poniendo a su disposición un gran número de ejercicios, para establecer una buena base lingüística. El manual cuenta con 10 unidades que, a su vez, se dividen en dos ámbitos cada una. Al final de cada lección se presenta una tarea final para revisar lo más importante de los dos ámbitos de la unidad. Se trabaja la fonética y la ortografía y se dedica una sección en cada lección a la cultura (denominada *Maneras de vivir*) en la que se proponen aspectos culturales del mundo hispano. Cada ámbito cuenta también con fichas informativas de contenidos gramaticales, en las que se proporciona una ayuda al estudiante para realizar los ejercicios propuestos.

En lo concerniente a la descripción de cada lección, observamos que el primer ámbito de esta introduce un tema y este se amplía en el segundo ámbito. Las actividades, en torno a 26 por

ámbito, varían en la elección de los materiales, ya sea con imágenes, textos, ejercicios para completar o fichas que resaltan los aspectos gramaticales que se tratan y fichas con recordatorios de lo más importante de cada lección. Se utilizan también como material para las actividades capturas de pantalla de blogs y páginas web, lo que permite una mayor adecuación a los alumnos de hoy día. Las dos últimas páginas de cada lección giran en torno a un tema cultural vinculado con el tema principal de la lección. Se proponen unas 4 o 5 actividades para desmitificar un aspecto cultural del mundo hispano, poniendo en marcha las 4 destrezas necesarias para desarrollar la competencia comunicativa del alumno y fomentando las destrezas orales. Finalmente, el manual incluye un glosario y las transcripciones de los audios de las actividades.

En cuanto a la presentación del manual en general, podemos observar que la información y las imágenes se distribuyen de manera ordenada, sin agobiar al estudiante, las páginas son amplias y la información es fluida. Esto es importante a la hora de editar un manual de aprendizaje, pues el estudiante puede acceder de forma rápida a la información que busca.

Los contenidos comunicativos se presentan de la siguiente manera, por temas (10), contenidos comunicativos, funciones lingüísticas y apartados culturales:

Tema	Contenido comunicativo	Función lingüística	Apartado cultural
1.¿Quiénes somos?	Saludos y despedidas; nombre y apellidos; países, nacionalidad y lenguas; estudios y profesiones; ayudas e instrucciones en clase; partes del día; presentaciones; fórmulas de tratamiento; lugares públicos.	Saludar; presentarse uno mismo; preguntar y decir el nombre y los apellidos, el origen, las lenguas que se hablan, la edad, la profesión, los estudios, pedir y dar información sobre el significado de las palabras; despedirse; presentar a alguien; preguntar y decir la dirección y el número de teléfono.	Personajes famosos del mundo hispano.
2.Mi mundo	Mobiliario; adjetivos para describir el físico y el carácter de las personas; partes de la casa; acciones habituales.	Describir la vivienda; expresar existencia y ubicación de objetos; describir la ubicación; expresar acciones habituales; preguntar y pedir la hora; describir a una persona; establecer comparaciones.	Tipos de viviendas.

3.Mi vida	Profesiones; lugares de trabajo; la familia; estado civil; días de la semana; acciones habituales; los meses; las fiestas y celebraciones.	Expresar actividad profesional, relaciones familiares, acciones habituales, la frecuencia con la que hacemos las cosas. Hablar de los miembros de la familia; de actos sociales.	La navidad.
4.Lo normal	Tareas de la casa; la compra: alimentos, pesos y medidas; la ropa; partes del cuerpo; estados físicos y anímicos; enfermedades; medicamentos.	Expresar frecuencia, estados de ánimo o físicos, síntomas y enfermedades, dolor, condición, obligación. Pedir un favor; comprar; comparar; expresar gustos mostrar acuerdo o desacuerdo; ofrecer ayuda; dar órdenes o sugerencias.	Ir de tapas.
5.Nos divertimos	Expresar gustos personales, planes y proyectos, distintos grados de gustos personales. Describir una población; Hablar del tiempo atmosférico, de acciones en desarrollo. Preguntar por la ubicación; indicar direcciones; pedir en el restaurante.	Medios de transporte; tipos de alojamiento; destinos de viaje; adjetivos para describir lugares; expresiones para hablar del tiempo atmosférico; países hispanoamericanos; lugares públicos; actividades de ocio; espectáculos; deportes; cine; el restaurante; las comidas.	El turismo en España.
6.¿Puedo...?	Pedir permiso, favores, ayuda. Expresar existencia, deseos, posesión, prohibición, necesidad, obligación. Aceptar o rechazar; identificar personas o cosas; describir objetos; felicitar; alabar; agradecer.	Lugares públicos; profesiones; objetos relacionados con las profesiones.	Costumbres españolas para el tiempo libre.
7.Cuidamos el medio ambiente	Hablar de lo hecho recientemente, de experiencias personales. Valorar una actividad pasada; pedir opinión; expresar acuerdo o desacuerdo; argumentar en contra o a favor; situar en el espacio.	Avances tecnológicos; accidentes geográficos; medio ambiente; deportes.	Espacios naturales en España.
8.Hablemos del pasado	Hablar del pasado, de acontecimientos y hechos históricos (situarlos en el tiempo). Contar la vida de una persona; situar los hechos en el pasado; relacionar hechos en el pasado; referirse a hechos o acontecimientos y valorarlos.	Verbos y sustantivos que expresan actividades cotidianas del pasado, actividades importantes en la vida de una persona, acontecimientos históricos; medios de transporte; viajes.	Mujeres hispanas famosas.
9.Recuernos de infancia	Describir lugares, personas y cosas del pasado; hablar de acciones habituales en el pasado, de deseos y gustos en el pasado; expresar cambios físicos, cambios en los hábitos, cambios de personalidad, continuidad; valorar el carácter de una persona en el pasado; narrar	Animales; verbos y expresiones de actividades cotidianas; adjetivos para la descripción física y el carácter.	Los gestos y su valor en la comunicación; algunos gestos de uso frecuente.

	hechos en el pasado; hablar de hechos concretos y de acciones habituales en el pasado.		
10.Y mañana, ¿qué?	Hablar del futuro; expresar: condiciones, opinión, acuerdo o desacuerdo, duda o inseguridad; corroborar o negar una afirmación ajena; reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje; opinar sobre el proceso de aprendizaje; valorar la experiencia académica y personal.	Adjetivos para la descripción física y de carácter; términos básicos del ámbito de la tecnología y el medio ambiente.	Los avances de la ciencia.

Tabla 2. Contenidos del manual *Sueña 1*

4.1.1. Tabla-resumen de *Sueña 1*

La siguiente tabla resume los aspectos tratados en este manual, teniendo en cuenta los enunciados, las imágenes y los textos (86 en total) que figuran en cada lección, con indicación de las páginas y las actividades correspondientes, así como los tipos de destrezas empleados y si estos se trabajan o no en contraste.

MANUAL SUEÑA 1 (A1-A2)						
Enunciado/ Imagen/ Texto	Lección	Página	Actividad	Destreza	Contraste	Tema
1. Imagen de David Bisbal	1	11	3	EO	NO	3
2. Imagen de Iker Casillas	1	11	3	EO	NO	3
3. Imagen de Salma Hayek	1	11	3	EO	NO	3
4. Imagen de Almudena Grandes	1	11	3	EO	NO	3
5. Imagen de Gabriel García Márquez	1	11	3	EO	NO	3
6. Imagen de Mario Vargas Llosa	1	11	3	EO	NO	3
7. Imagen de platos españoles	1	8	13	EE/EO	NO	4
8. Imagen de Mireia Belmonte y Rafael Nadal	1	8	13	EE/EO	NO	3
9. Identificar en un mapa los países en los que se habla español	1	24	1-3	EE	SÍ	1

10. Imagen de Penélope Cruz	1	25	8	CE/EE	NO	3
11. Imagen de Ricky Martin	1	25	8	CE/EE	NO	3
12. Imagen de Malú	1	25	8	CE/EE	NO	3
13. Imagen de David Bisbal	1	25	8	CE/EE	NO	3
14. Imagen de Gabriel García Márquez	1	25	8	CE/EE	NO	3
15. Imagen de Mario Vargas Llosa	1	25	8	CE/EE	NO	3
16. Imagen de Javier Bardem	1	25	8	CE/EE	NO	3
17. Presentación de 4 chicos que vienen de ciudades de España (Barcelona, Santiago de Compostela, Barcelona y Sevilla)	2	37	8	CE	NO	1
18. “La casa más fea del mundo está en México. ¿Sabes por qué?”	2	41	--	CE	NO	1
19. ¿Y tú qué haces normalmente? Contesta a las preguntas	3	45	7	EE/EO	SÍ	4
20. Imagen de Shakira	3	46	12	EE/EO	NO	3
21. Imagen de Fernando Alonso	3	46	12	EE/EO	NO	3
22. Imágenes de fiestas típicas (Reyes Magos, Sanfermines, noche de San Juan, Día de la Madre, Navidad, Día del Padre, Santos Inocentes y San Valentín)	3	48	2-3	EO	SÍ	4
23. “En días muy señalados los españoles acostumbramos a hacer ciertas cosas. Observa las fotos y escribe oraciones.” (tomar las uvas de la suerte, poner el árbol de navidad, tomar tarta, regalar flores, regalar una corbata, regalar monigotes)	3	49	4	EE	SÍ	4
24. Texto sobre la navidad en España	3	51	7	CE	NO	3
25. “Fíjate en los siguientes objetos. ¿Se regalan en tu país? ¿cuándo? (imágenes de chocolate, carbón, corbatas, flores, perfumes y fruta)	3	52	9	EO	SÍ	3
26. Contestar verdadero o falso sobre afirmaciones del mundo hispano. “Lo más típico de Argentina es el pan dulce o panetone”. “La cena no es familiar en España”. “La comida típica de Argentina son las hallacas”	3	54	2	CE	SÍ	4

27. Relacionar comidas con países hispanos (panetone, cochino, hallacas, turrón, besugo, melón, asado, pavo, langostinos/ Argentina, Venezuela, España)	3	54	3	EO	SÍ	4
28. Investiga y relaciona los hechos con su país correspondiente: Santa Claus deja regalos, cantar villancicos, tomar cava a las doce de la noche, el Niño Jesús da regalos, los Reyes Magos	3	54	4	CE/EO	SÍ	4
29. “Describe cómo son las navidades en tu país y establece diferencias con el mundo hispano”	3	55	6	EO/EE	SÍ	4
30. “En parejas comentad la importancia de respetar las fiestas religiosas de otros países”	3	55	7	EO	SÍ	4
31. Hacer una presentación sobre cómo se celebra la Navidad en un país del ámbito hispánico.	3	55	5	EO	SÍ	4
32. Imagen de una tortilla de patatas	4	65	19	EO	NO	4
33. Imagen de una paella	4	65	19	EO	NO	4
34. Texto “tomar tapas es una costumbre muy española”	4	72	2	CE	NO	4
35. Imágenes de tapas españolas	4	72	1	EO	NO	4
36. “Comentad cómo es en vuestros países. ¿También existe esta costumbre de tapear en distintos bares?”	4	73	5	EO	SÍ	4
37. “Buscad información sobre las tapas españolas: ¿cuáles son las más típicas?”	4	73	6	EO	NO	4
38. “¿Dónde vamos esta Semana Santa?”	5	75	1	CO	NO	4
39. Imagen del mapa de España con el nombre de algunas ciudades para relacionar con una lista de vocabulario: sol/luvia, puerto, playa, mar Mediterráneo, océano Atlántico, monumentos, moderna, buen tiempo/mal tiempo.	5	77	5.1	EO	SÍ	1
40. Imagen de una pareja bailando tango	5	78	8	CO/EO	NO	4
41. Imagen de un señor representando “la pampa”	5	78	8	CO/EO	NO	1
42. Imagen de puros habanos	5	78	8	CO/EO	NO	4
43. Imagen de un señor vestido con ropa típica y las montañas de los Andes	5	78	8	CO/EO	NO	1/1

44. Imagen de un televisor para representar las telenovelas	5	78	8	CO/EO	NO	1
45. Imagen de playa y sol	5	78	8	CO/EO	NO	1
46. Imagen de un señor en una barca para representar en Amazonas	5	78	8	CO/EO	NO	1/4
47. Imagen de nachos	5	78	8	CO/EO	NO	1
48. Imagen de un sombrero mexicano y una botella de tequila	5	78	8	CO/EO	NO	4
49. Imagen de un café	5	78	8-9	CO/EO	NO	4
50. Imagen del mapa de Galicia y de algunos de sus puntos de interés	5	81	16	EO	NO	1
51. Imagen de un menú con comidas españolas	5	85	10	CO/EO	NO	4
52. Texto “Los españoles suelen viajar en tres momentos concretos del año: en verano, en Semana Santa y en Navidades.”	5	88	1	CE	NO	4
53. Turismo rural en España	5	88-89	3-7	EO	SÍ	1
54. “En parejas, indicad tres costumbres de los españoles que os han llamado la atención”	6	102	1	EO	SÍ	2
55. Catálogo de preferencias de los españoles y sus costumbres: Les gustan mucho las fiestas populares, hacer vida en la calle, salir de noche, la vida familiar, ir de tapas, tomar el aperitivo, saludar con dos besos, la dieta mediterránea, pasear y hacer deporte al aire libre y hacer sobremesa.	6	103	3	CE	NO	4
56. “¿creéis que refleja la forma de ser de los españoles?”	6	103	4	EO	SÍ	4
57. “En España, cuando alguien estornuda se dice “Jesús”. ¿Sabes por qué?”	6	103	--	EO	SÍ	4
58. Relacionar imágenes de lugares hispanos con frases descriptivas	7	107	1	CE	NO	1
59. Relacionar imágenes de personajes famosos con frases que han dicho. (Ricky Martin, Cristiano Ronaldo, Antonio Muñoz Molina)	7	109	7	CO/CE/E E	NO	3
60. Imagen de La Habana	7	118	16	EO	NO	1

61. Texto “Tom está en clase de español porque quiere viajar por toda América el próximo verano”	7	118	17	CE	NO	1
62. “Castilla. La comida es muy buena y siempre te sirven mucha cantidad. La gente es muy amable y acogedora”	7	120	21	CE	NO	4
63. Imágenes de reservas naturales del mundo hispano (Doñana, La Cabrera, Picos de Europa, Garajonay, Perito Moreno, Rapa Nui, Huascarán, Amazonia, Ordesa y Monte Perdido, Monfragüe)	7	123	3	EO	SÍ	1
64. Imagen de Jorge Luis Borges	8	125	1	CO	NO	3
65. Imagen de Federico García Lorca	8	125	1	CO	NO	3
66. Imagen de Isabel Allende	8	125	1	CO	NO	3
67. Texto biográfico sobre Salvador Dalí	8	126	4	CE	NO	3
68. Imagen de Quino	8	126	7	EE/EO	NO	3
69. Imagen de Almudena Grandes	8	126	7	EE/EO	NO	3
70. Imagen de Alejandro González Iñárritu	8	126	7	EE/EO	NO	3
71. Imagen de Shakira	8	126	7	EE/EO	NO	3
72. Imagen de David Bisbal	8	128	14	CE/EO	NO	3
73. Imágenes de Granada	8	134	16	CO	NO	1
74. 74.Habla de tu último viaje	8	135	17	EE/EO	SÍ	1
75. “La mujer en la sociedad española” Texto e imágenes sobre Gabriela Mistral, Frida Kahlo, Rigoberta Menchú, Evita Perón y Margarita Salas.	8	136-137	4	CE	NO	3/5
76. “¿Cómo veis la situación actual de la mujer en España?”	8	136	1	EO	SÍ	5
77. “En parejas buscad información acerca de 10 mujeres famosas del ámbito hispano”	8	136	3	EO	SÍ	3

78. “¿qué mujeres famosas conoces de tu país?”	8	137	5	EO	SÍ	3
79. Imagen de Pablo Picasso	9	143	10	EO	NO	3
80. Imagen de Vicente Ferrer (misionero)	9	143	10	EO	NO	3
81. Texto sobre Santillana	9	147	4	CE	NO	1
82. Texto “En todas las culturas existen una serie de gestos que nos ayudan a comunicarnos con mayor expresividad y de manera más rápida.”	9	152	--	CE	SÍ	4
83. “Buscad el significado de algunos gestos muy comunes o que os hayan sorprendido en vuestra estancia en el extranjero”	9	152	4	EO	SÍ	4/5
84. “Buscad cinco títulos de películas y cinco de novelas españolas. Que puedan ser representadas por gestos”	9	153	6	EO	SÍ	3/4
85. Texto recorrido por los Andes	7-8-9	154	1	CE	NO	1
86. Texto biografía de Francisco de Goya	7-8-9	154	3	CE	NO	3

Tabla 3. Tabla-resumen de *Sueña 1*

A continuación, presentamos la información anterior, pero ahora por categorías, según los objetivos fijados en el análisis, esto es según los temas del PCIC, la interculturalidad, los temas trabajados en contraste, las destrezas y los temas trabajos por destrezas.

4.1.2. Los temas del PCIC en *Sueña 1*

En primer lugar, conozcamos los temas tratados en este manual, gracias a la tabla y gráfico siguientes.

TEMA	FRECUENCIA	FRECUENCIA
TEMA 1	15	17
TEMA 3	31	33
TEMA 4	34	38
TEMA 5	1	3
TEMA 1 y 4	1	
TEMA 3 y 4	1	
TEMA 3 y 5	1	
TEMA 4 y 1	1	
TEMA 4 y 5	1	
TOTAL DE CASOS	86	
TOTAL DE RESPUESTAS		91

Tabla 4. Temas del PCIC en *Sueña 1*

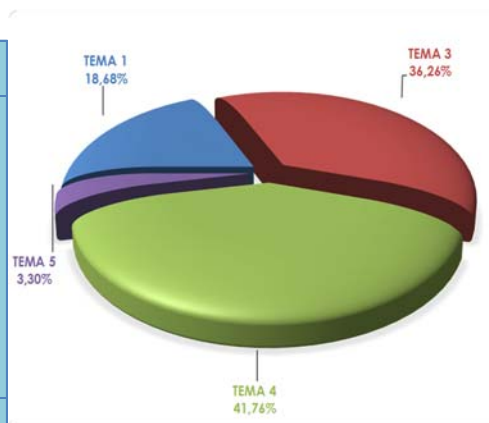


Gráfico 1. Temas del PCIC en *Sueña 1*

Por un lado, podemos apreciar en la tabla precedente el número de casos (frecuencia) por cada tema registrados en nuestro análisis, de forma individual y de forma conjunta con otro tema (86 en total). En la tercera columna figura el número de veces que los temas se encuentran en el manual (91 casos en total). En resumen, los cuatro grandes temas tratados en este manual son los siguientes: 1. Conocimientos generales del mundo hispano (identificar en un mapa los países en los que se habla español; imagen del mapa de España con el nombre de algunas ciudades para relacionar con una lista de vocabulario; texto de un recorrido por los Andes), 3. Cultura (con mayúscula) (imagen de David Bisbal; imagen de Isabel Allende; texto biografía de Francisco de Goya), 4. Costumbres (imágenes de un sombrero mexicano y una botella de tequila; texto sobre la navidad en España; “¿Dónde vamos esta Semana Santa?”) y 5. Comportamientos socioculturales (“¿Cómo veis la situación actual de la mujer en España?”; “Buscad el significado de algunos gestos muy comunes o que os hayan sorprendido en vuestra estancia en el extranjero”; “Fíjate en los siguientes objetos. ¿Se regalan en tu país? ¿Cuándo?”: imágenes de chocolate, carbón, corbatas, flores, perfumes y fruta). El tema 1 se trabaja 15 veces de forma individual y 2 de forma conjunta, por lo que en total aparece 17 veces (18,69 %). El tema 3 se trata 31 veces de forma individual y 2 conjuntamente (33 casos en total, 36,26 %). El tema 4 figura 34 veces de forma individual y 4 de forma conjunta (38 casos, 41,76 %). Por último, el tema 5 se trata 1 vez de forma individual y 2 conjunta (3 casos, 3,30 %).

Con todo, esta revisión nos permite apreciar que en este manual se abordan, de manera general, los contenidos del componente cultural propuestos en el PCIC, aunque el tema 2 (Civilización hispánica) no se trata de manera específica. Esto se debe, quizá, al hecho de que el

tema 2 no está bien definido en el propio PCIC. En efecto, dentro de los acontecimientos y personajes históricos cabrían algunos de los autores y artistas que aparecen en el tema 3 (por ejemplo, Santillana, García Lorca, Borges, Dalí o Goya), y entre los acontecimientos sociales y culturales ciertos aspectos de las costumbres del tema 4 (como la navidad). No parece, en cambio, que puedan tratarse como ‘personajes sociales’. Por último, tampoco se hace mención de la arquitectura de modo expreso, salvo lo que se pueda desarrollar de las imágenes de ciudades como La Habana y Granada.

4.1.3. La interculturalidad en *Sueña 1*

Los datos de la tabla y gráfico siguientes nos permiten constatar la existencia de la interculturalidad a la hora de trabajar el componente cultural en este manual.

CONTRASTE	FRECUENCIA
NO	61
SÍ	25
TOTAL DE CASOS	86

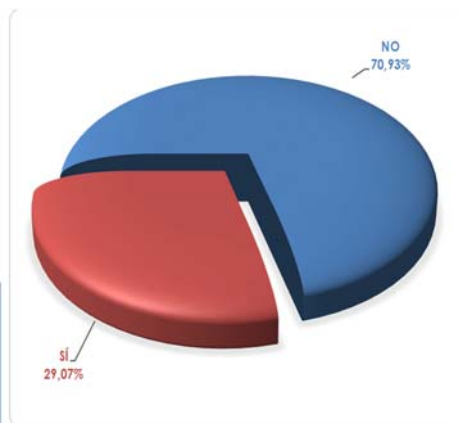


Tabla 5. La interculturalidad en *Sueña 1*

Gráfico 2. La interculturalidad en *Sueña 1*

Como vemos, el contraste hallado en el manual indica que de los 86 casos en los que se trabaja el componente cultural del PCIC, solo el 29,07 % (25 casos) se hace de forma contrastada, frente al 70,93 % (61 casos) en los que no se contrasta el contenido cultural utilizado con la cultura de los alumnos. De esta forma, podemos apreciar que, si bien existe una tendencia a la hora de trabajar la competencia intercultural del alumno apoyándose en el componente cultural, dicha tendencia todavía no es significativa en lo relacionado al contraste entre la cultura de los estudiantes y la cultura hispana. Como recuerda Cain (1997), el contenido es crucial a la hora de desarrollar la competencia comunicativa del alumno. Dicho contenido puede escogerse de otras disciplinas, ya que lo importante es que el material sirva para conseguir que el alumno sea capaz de contrastar su cultura con la de la lengua que aprende. Esto nos lleva a replantear que una de las características más relevantes de los manuales de ELE hoy en día es la de confrontar al alumno a

una comunicación que vaya más allá de sus límites, que lo saque de su zona de confort, para que se produzca lo que autores como Puren (1998) describen como un aprendizaje de la cultura como un ‘descubrimiento individual’. Si el manual presenta un componente cultural representativo, este puede ser percibido por el alumno como algo nuevo con el que poder elaborar una reflexión guiada acerca de lo que piensa y lo que es realmente. *Sueña 1* corresponde a los niveles A1 y A2, es decir, el alumno que estudia con este manual debería terminar su aprendizaje con un nivel de lengua y una base importantes para el desarrollo de su competencia comunicativa. Sin embargo, como hemos visto anteriormente, el 70,93 % del componente cultural al que se le expone en este manual no le permitiría desarrollar directamente su competencia intercultural.

Asimismo, encontramos en este manual un componente cultural que no corresponde del todo con el del PCIC, es decir que no refleja la cultura hispana, pero sí una voluntad de desarrollar la reflexión y el diálogo en el aula. Se trata de temas “comodín”, elementos de la cultura universal tales como el calentamiento climático, el papel de la mujer en el mundo (representado por figuras como Gabriela Mistral, Frida Kahlo, Rigoberta Menchú, Evita Perón, y Margarita Salas y la tecnología. Estos temas permiten ser tratados bajo la visión de cada uno de los alumnos y, por ello, sirven para conocer las distintas formas de pensar según su cultura. De este modo, se constata una cierta voluntad de plantear un manual con vistas al desarrollo de una competencia intercultural.

4.1.4. Temas trabajados en contraste en *Sueña 1*

En este subapartado conoceremos los temas que se trabajan en contraste en el manual, con sus frecuencias y porcentajes de uso. El análisis constata que el tema 1 se trabaja en contraste solo en 5 ocasiones (29,41 %), frente a las 12 veces que aparece sin contraste (70,59 %). El tema 3 se trata contrastivamente en 3 casos (9,09 %), frente a los 30 sin contraste (90,91 %). El tema 4 se contrasta 17 veces (44,74%), frente a las 21 en las que no se contrasta (55,26 %). Y, por último, el tema 5 lo hace 2 veces en contraste (66,67 %) y una sin contraste (33,33 %).

TEMA	CONTRASTE	FRECUENCIA
TEMA 1	NO	12
	SÍ	5
TEMA 3	NO	30
	SÍ	3
TEMA 4	NO	21
	SÍ	17
TEMA 5	NO	1
	SÍ	2
TOTAL DE CASOS		86
TOTAL DE RESPUESTAS		91

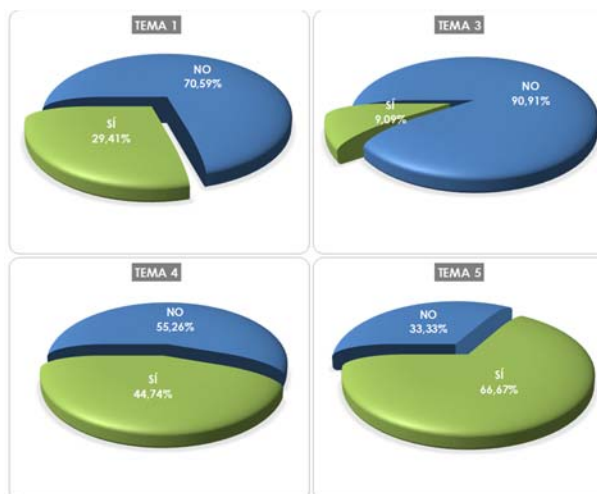


Tabla 6. Temas en contraste en *Sueña 1*

Gráfico 3. Temas en contraste en *Sueña 1*

Como vemos, el tema 1, es decir lo referente a los conocimientos generales del mundo hispano, y el tema 3, lo referente a la Cultura con mayúscula, se presentan de forma contrastada en porcentajes bajos en el manual. Esta información se suele ofrecer para tratar otros aspectos de la lengua (las imágenes de David Bisbal, Iker Casillas o Salma Hayek para introducir el vocabulario relativo al nombre y apellidos; la referencia a ciudades de España para introducir la presentación en español; la imagen del mapa de España para relacionar con el vocabulario del tiempo atmosférico). En lo concerniente a los temas 4 y 5, el porcentaje de contraste es mayor. En concreto, el tema 4 sirve para relacionar las costumbres de las culturas presentes en el aula. Una de las actividades que propone el manual es un catálogo de preferencias de los españoles y sus costumbres. En él se plantean afirmaciones acerca de la forma de vida de los españoles (les gusta mucho las fiestas populares, hacer vida en la calle, salir de noche, la vida familiar, ir de tapas, tomar el aperitivo) y se fomenta la discusión pidiendo la opinión de los alumnos. Esta es una manera de romper los estereotipos de los estudiantes a partir de frases clichés y proponer un enfoque contrastivo de las distintas formas de ver la cultura de España, en lo que se refiere a su forma de vida.

Por otro lado, el tema que se trata en menor medida es el 5 (comportamientos socioculturales), a pesar de ser uno de los que más juego da en el desarrollo de la competencia intercultural (Areizaga 2002, Santamaría 2010, Maíz Ugarte 2015, Abella Fernández 2015).

Como quedó mencionado, en este caso el manual incluye una pregunta sobre el papel de la mujer en España y se propone una discusión para ver qué saben los alumnos sobre este tema.

4.1.5. Las destrezas en *Sueña 1*

En cuanto a las destrezas que más se emplean para trabajar el componente cultural, por porcentajes, son la expresión oral-EO (36,05 %), la comprensión escrita-CE (18,60 %), comprensión oral-CO/EO (12,79 %) y la expresión escrita-EE/EO (12,79 %). Les siguen, con un porcentaje inferior la CE/EE (8,14 %) y la CO (5,81 %). Por último, de manera puntual, el manual hace uso de la EE (2,33 %) y trabaja de forma conjunta las destrezas CE/EO (2,33 %) y CO/CE/EE (1,16 %).

DESTREZA	FRECUENCIA
EO	31
CE	16
CO/EO	11
EE/EO	11
CE/EE	7
CO	5
EE	2
CE/EO	2
CO/CE/EE	1
TOTAL DE CASOS	86

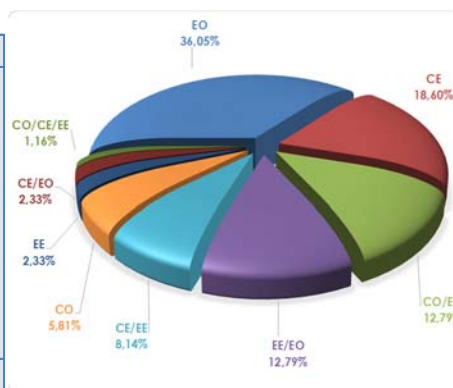


Tabla 7. Las destrezas en *Sueña 1*

Gráfico 4. Las destrezas en *Sueña 1*

Con todo, se puede observar que *Sueña 1* es un manual en el que se potencia el uso de la expresión e interacción orales a la hora de trabajar el componente cultural en el aula. Asimismo, las actividades analizadas fomentan el uso de esta destreza, ya sea en actividades orales en las que se potencia el uso de la interacción oral proponiendo preguntas para responderlas en grupo o en parejas (“¿Creéis que refleja la forma de ser de los españoles?”), planteando presentaciones sobre aspectos del mundo hispano (sobre cómo se celebra la navidad en España), ya sea para desarrollarla en conjunto con otras como la comprensión oral (escuchar un diálogo de unos personajes que se encuentran en un restaurante y representarlo en parejas después) o la comprensión escrita (imagen con un muro de noticias de David Bisbal para practicar los pasados; lectura de un listado de hechos relacionados con costumbres hispanas).

Como vimos en la primera parte de este trabajo, autores como Miquel y Sans (2004) explican la importancia de trabajar con materiales auténticos para poner en perspectiva las

distintas prácticas culturales; esto es, materiales no forzados que propongan al alumno la posibilidad de desarrollar distintas prácticas culturales, dando así la posibilidad de trabajar el componente cultural como un componente dentro del aprendizaje de ELE. En el caso de *Sueña 1*, la tendencia al desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante se produce por medio de la utilización de la expresión oral, fomentándose de esta forma la interacción en el manual.

Existe, por tanto, una fuerte tendencia a tratar el componente cultural como un contenido asociado a la comunicación, sobre todo en actividades que favorecen el diálogo (en parejas se habla de tres costumbres españolas que llaman la atención de los alumnos; “¿Cómo veis la situación de la mujer en España?”, “¿Qué mujeres famosas conoces en tu país?”) y el trabajo en grupo (en grupo se comenta si existe en los países de los alumnos la costumbre de tapear). En cambio, solo en un 5,81 % de los casos el componente cultural sirve para potenciar la comprensión oral (“¿Dónde vamos esta Semana Santa?”; imagen de Granada con audio sobre la experiencia de una chica en esta ciudad), por lo que el estudiante no cuenta con muchas ocasiones para ser expuesto a los distintos registros de habla, lo que tampoco favorece la comprensión general de la lengua (MCER 2002, Beacco 2000). A su vez, vemos que la expresión escrita es la destreza que menos se trabaja con el componente cultural del PCIC (“En días muy señalados los españoles acostumbran a hacer ciertas cosas. Observa las fotos y escribe oraciones”).

En resumen, el manual tiende a favorecer la destreza de la expresión oral a la hora de exponer al alumno al componente cultural. De esta forma, se refleja la tendencia a desarrollar la competencia comunicativa del alumno en los manuales de ELE, favoreciendo las actividades destinadas a la interacción y dejando de lado otras destrezas que también permiten el aprendizaje de la LE. Recientemente, Miquel (2019, en Continuum) ha puesto de manifiesto el hecho de que hoy día en el aprendizaje de ELE prevalece el desarrollo de la competencia comunicativa y se huye de la gramática, por lo que cuestiona si realmente existe o es posible una ‘comunicación efectiva sin gramática’. Como señala esta autora, el objetivo de toda enseñanza de LE tendría que aunar comunicación y control formal. Para ello, es necesario contar con materiales con los que se pueda trabajar de forma conjunta las distintas destrezas necesarias para el aprendizaje. En este manual no hay este tipo de actividades.

4.1.6. Temas trabajados por destrezas en *Sueña 1*

Por último, conozcamos las destrezas empleadas en cada uno de los cuatro grandes temas del PCIC (1, 3, 4 y 5) tratados en este manual para trabajar el componente cultural. Como muestran la siguiente tabla y gráfico, en cada uno de los temas se emplea una destreza determinada. En efecto, en el tema 1 son la CE (35,29 %) y la EO (29,41 %) las destrezas preferidas, en el tema 3 la EO (33,33 %), la EE/EO (21,21 %) y la CE/EE (21,21 %), y en el tema 4 la EO (39,47 %), la CO/EO (26,32 %) y la CE (18,42 %). Según estos datos, el manual potencia la expresión oral en dos de los cuatro temas, es decir para la Cultura con mayúscula y las costumbres. En cambio, para todo lo relacionado con los conocimientos generales de los países hispanos se fomenta la comprensión escrita y la expresión oral.

TEMA	DESTREZA	FRECUENCIA
TEMA 1	CE	6
	EO	5
	CO/EO	3
	EE/EO	1
	EE	1
	CO	1
TEMA 3	EO	11
	EE/EO	7
	CE/EE	7
	CO	3
	CE	3
	CO/CE/EE	1
	CE/EO	1
TEMA 4	EO	15
	CO/EO	10
	CE	7
	EE/EO	3
	EE	1
	CO	1
	CE/EO	1
TEMA 5	EO	2
	CE	1
TOTAL DE CASOS		86
TOTAL DE RESPUESTAS		91

Tabla 8. Temas por destrezas en *Sueña 1*

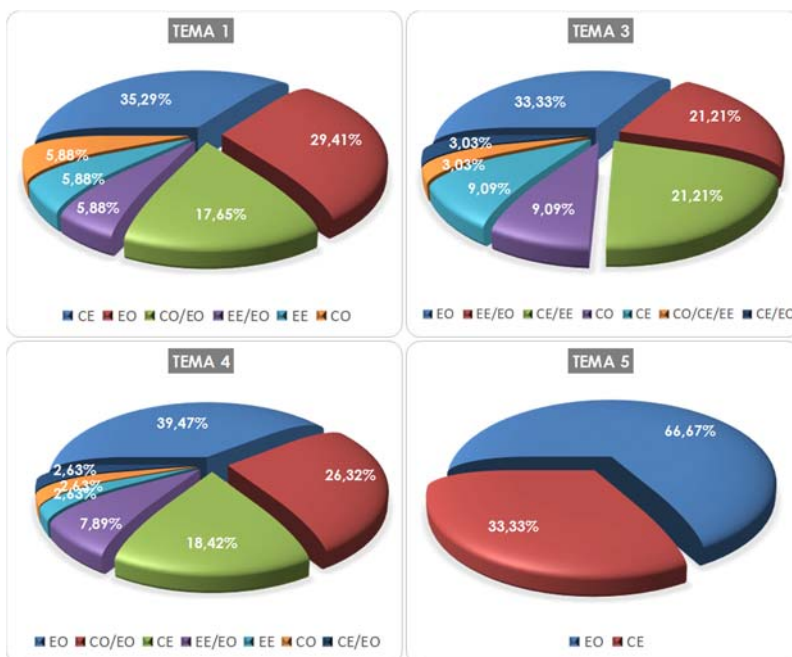


Gráfico 5. Temas por destrezas en *Sueña 1*

Teniendo en cuenta estos datos, podemos corroborar lo presentado en la sección anterior. En efecto, vemos que existe la tendencia a trabajar ciertos temas del componente cultural basándose casi exclusivamente en la expresión oral (el tema 4 de costumbres: imágenes de fiestas típicas hispanas; el tema 3 de Cultura con mayúscula: caracterizar con tres adjetivos a personajes como Pablo Picasso; y el tema 5 de comportamientos socioculturales: “Fíjate en los siguientes objetos ¿Se regalan en tu país? ¿Cuándo?”). En otros casos se tratan otras destrezas, pero en la mayoría de las ocasiones se hace de forma conjunta a la expresión oral (el tema 3 se trabaja de

forma conjunta la EO y la CE: imagen con un muro de noticias de David Bisbal para practicar los pasados; y la EE con la EO: imágenes de personajes hispanos para construir oraciones utilizando el pasado. El tema 4 utiliza las destrezas EO y EE: describe como son las navidades en tu país y establece diferencias con el mundo hispano; también trata la destreza CO con la EO: escuchar un diálogo de unos personajes que se encuentran en un restaurante y representarlo en parejas después). En cambio, a la hora de trabajar los aspectos generales del mundo hispano (tema 1), se emplea la expresión oral y la comprensión escrita (relacionar enunciados con imágenes de lugares del mundo hispano).

A este respecto, Maíz Ugarte (2015) plantea una reflexión sobre los contenidos socioculturales empleados en ELE. En su trabajo subraya la necesidad de evaluar dichos contenidos y la importancia de la cultura formal y no formal dentro de estos, así como la diversidad cultural que representan, es decir diferenciar los contenidos culturales como ‘adorno’ o como ‘base del aprendizaje’. Como hemos comprobado, en *Sueña 1* el tema 3 ocupa un lugar importante, y la visión que se plantea del mundo hispano viene de la mano de la Cultura con mayúscula, gracias a imágenes de personajes conocidos en la actualidad (como Penélope Cruz, Malú o Javier Bardem) que representan la cultura hispana (española), lo que puede servir para potenciar el interés y la motivación del estudiante, incluso a través de figuras que no siempre son representativas de la lengua (como pueden ser David Bisbal o Iker Casillas). Se potencia así la cultura no formal, la mayoría de las veces para atraer al alumno, estableciéndose una cultura estereotipada del mundo hispano. Por otro lado, el manual también potencia el tema de las costumbres, creando un repertorio sobre algunas de las fiestas y costumbres que existen en el mundo hispano (Sanfermines, Santos Inocentes, Reyes Magos, noche de San Juan, el niño Jesús “da regalos”).

En conclusión, el análisis ha mostrado la marcada tendencia a trabajar temas de la cultura no formal de la mano de la destreza de la expresión oral, para fomentar el interés del alumno hacia la lengua e intentar crear un aprendizaje más dinámico y atractivo. No obstante, de esta forma *Sueña 1* incrementa la cultura estereotipada del español, además de hacerla formar parte de esa base del componente cultural que el estudiante debe adquirir al final de su formación con el manual y que le permitirá lograr un nivel A2 en el aprendizaje de ELE.

4.2. El manual *Sueña 2* (B1)

El segundo manual analizado es *Sueña 2* en su cuarta edición, publicada en 2015. La directora y coordinadora del proyecto es María Ángeles Álvarez Martínez. La coordinadora del nivel es Ana Blanco Canales, y las autoras son María Aránzazu Cabreiro Ruiz, María Luisa Gómez Sacristán y Ana María Ruiz Martínez. El manual cuenta con el libro del alumno, el libro del profesor, un cuaderno de actividades y un CD. *Sueña 2* forma parte de una colección de cuatro volúmenes pensada tanto para un público joven como adulto. Al igual que en el nivel A1-A2, trabaja según los niveles de referencia del MCER y propone contenidos nociofuncionales para desarrollar la competencia comunicativa del alumno, de hecho, está orientado a la comunicación. Este nivel 2 trabaja a partir de una sistematización de la gramática; es decir, cada unidad presenta la información lingüística y esta se va trabajando con distintas actividades poniendo de relieve las distintas destrezas que se deben desarrollar. *Sueña 2* cuenta 10 lecciones, cada una de ellas dividida en 2 ámbitos para ampliar poco a poco los contextos funcionales.

A su vez, el manual trabaja de forma conjunta los contenidos funcionales, gramaticales y léxicos. En las actividades suelen aparecer fichas de gramática, de ortografía o de fonética con el objetivo de facilitar el aprendizaje del estudiante. A su vez, el manual cuenta con una sección que presenta aspectos y referencias culturales del mundo hispano al final de cada lección.

En lo concerniente a la descripción de cada lección, observamos que el primer ámbito de la lección introduce un tema y este se amplía en el segundo ámbito. Las actividades, en torno a 26 por ámbito, varían en lo concerniente a la elección de material, ya sea con imágenes, textos, ejercicios para completar o fichas para resaltar los aspectos gramaticales que se tratan y fichas con recordatorios de lo más importante de la lección. Al igual que en *Sueña 1*, las dos últimas páginas de cada lección giran en torno a un tema cultural, vinculado con el tema principal de la lección. Se proponen en torno a 5 actividades para desmitificar un aspecto cultural del mundo hispano poniendo en marcha las destrezas necesarias para desarrollar la competencia comunicativa.

Los 10 grandes temas se programan de la siguiente manera, por contenidos comunicativos, funciones lingüísticas y apartados culturales:

Tema	Contenido comunicativo	Función lingüística	Apartado cultural
1. Vamos a conocernos	Ciudades, geografía, clima, familia parentesco.	Hablar de ciudades, geografía, personas y costumbres. Describir características de las personas; la familia.	Tipos de familia.
2. Me gusta hacer muchas cosas	Los estudios, verbos de acción, habituales, acciones cotidianas, trabajo.	Hablar sobre las lenguas; los gustos. Hablar de acciones habituales, la duración.	Gente joven en su tiempo libre.
3. ¿Alguna vez has conocido a algún famoso?	Profesiones, el cuerpo humano.	Acciones en el pasado reciente. Describir acciones e el pasado.	Tipos de profesiones.
4. ¿Qué le ha pasado?	Ropa, trasportes.	Narración.	Los medios de comunicación.
5. ¿Qué pasó?	Verbos y expresiones para contar una biografía, sucesos.	Narración. Organizar el relato.	Cuentos y leyendas.
6. Mirando al futuro	Medio ambiente, viajes turísticos, gastronomía.	Hablar de acontecimientos futuros. Hacer planes, aconsejar.	Grandes rutas.
7. Cuidar el cuerpo y el espíritu	Deportes y espectáculos, música.	Estados de ánimo. Expresar juicios y valoraciones, justificar una opinión.	La música latina.
8. Hoy ceno con mi jefe	Tiendas, servicios públicos, hoteles, léxico laboral.	Solicitar un servicio, pedir permiso. Dar consejos.	Profesiones con alma.
9. ¿Habrá alguien en casa?	La casa, tipos de casa, partes de la casa, la calle.	Expresar hipótesis, gustos, deseos, sentimientos. Expresar probabilidad, sorpresa hablar de circunstancias.	Fiestas, celebraciones famosas.
10. Tenemos nuevas noticias	Medios de comunicación.	Transmitir recados. Transmitir informaciones de los medios de comunicación, resumir las ideas principales de un relato.	La gastronomía española.

Tabla 9. Contenidos del manual *Sueña 1*

4.2.1. Tabla-resumen de *Sueña 2*

En la siguiente tabla se resumen los aspectos incluidos en *Sueña 2*, tomando en cuenta para ello los enunciados, las imágenes y los textos (76 en total) que aparecen en cada una de las lecciones. De nuevo, la información se organiza ofreciendo las páginas, las actividades correspondientes, los tipos de destrezas y su contraste.

MANUAL SUEÑA 2 (B1)

Enunciado/ Imagen/ Texto	Lección	Página	Actividad	Destreza	Contraste	Tema
1. Imagen de Gabriel García Márquez	1	11	1	EO	NO	3
2. Imagen de Mario Vargas Llosa	1	11	1	EO	NO	3
3. Imagen de Penélope Cruz	1	11	1	EO	NO	3
4. Imagen de Salma Hayek	1	11	1	EO	NO	3
5. Imagen de Buenos Aires	1	11	1	EO	NO	1
6. Imagen de Salamanca	1	11	1	EO	NO	1
7. Descripción de los personajes e imágenes arriba mencionados	1	11	2-3	CO/EO	NO	1 y 3
8. Muchos españoles son morenos	1	12	5	CE	NO	1
9. Caracas es muy bonita pero muy ruidosa	1	12	5	CE	NO	1
10. Los argentinos son muy amables	1	12	5	CE	NO	1
11. Frases para trabajar <i>ser/estar</i> sobre conocimientos de literatura y geografía hispana	1	12	5	CE	NO	1/3
12. Preguntas sobre geografía y costumbres hispanas	1	12	6	CE	NO	1/4
13. ¿El Día de los Muertos es una fiesta española o mexicana?	1	12	6	CE	SI	4
14. ¿De qué país son originarias las castañuelas?	1	12	6	CE	SI	4
15. Imágenes de ciudades del mundo	1	13	7	EO	SI	1
16. Ejercicio de reflexión sobre la ciudad del alumno	1	13	8	EO	SI	1
17. Imágenes de ciudades hispanas para relacionar con adjetivos como <i>fría/calurosa/tranquila/peligrosa/bulliciosa/divertida</i>	1	15	15	EO	SI	1
18. Echarse la siesta (comparar costumbres)	1	16	18	EO	SÍ	4
19. Comer tarde (comparar costumbres)	1	16	18	EO	SÍ	4

20. Hablar muy alto (comparar costumbres)	1	16	18	EO	SÍ	4
21. Tomar el sol (comparar costumbres)	1	16	18	EO	SÍ	4
22. Trasnchar (comparar costumbres)	1	16	18	EO	SÍ	4
23. Imagen de un mapa de América con accidentes geográficos	1	17	21	EO	SÍ	1
24. Conocer accidentes geográficos del continente americano	1	19	24	CE	SÍ	1
25. Fijate en esta fotografía de una plaza típica de España	1	19	26	EO	NO	1
26. Gráfico sobre cómo se ven los españoles: compara con los jóvenes de tu país	1	22	9	EO	SÍ	5
27. En parejas, pensad en un país con un sistema familiar diferente del vuestro	1	29	4	EO	SÍ	4/5
28. La comida en España es muy buena y sana	2	34	7	CE	NO	4
29. Los hispanoamericanos son personas muy abiertas	2	34	7	CE	NO	5
30. No entiendo nada cuando un grupo de españoles habla a la vez	2	34	7	CE	NO	4
31. Como es mexicano, prefiere el cine hispano y las historias hispanas (audio)	2	47	18	CO	NO	5
32. Imagen de Cristiano Ronaldo	2	47	18	CO	NO	3
33. Imagen de Ferrán Adriá	2	47	18	CO	NO	3
34. Imagen de Gabriel García Bernal	2	47	18	CO	NO	3
35. Imagen de Malú	2	47	18	CO	NO	3
36. El fútbol es el deporte nacional en España	2	49	5	CO	NO	4/5
37. Hay muchos jóvenes en España que beben mucho los fines de semana	2	49	5	CO	NO	4/5
38. En España, los jóvenes no beben alcohol	2	49	5	CO	NO	4
39. Imagen de Camilo José Cela	3	54	12	CO	NO	3
40. Ejercicio: audio sobre personajes hispanos y acontecimientos del mundo hispano	3	54	12	CO	NO	3
41. Relacionar personajes hispanos con su biografía	3	54	14	CE	NO	3

42. Imagen de Leticia Ortiz	3	63	22	EO	NO	3
43. En verano se celebra en Pamplona una de las fiestas más típicas de España: los Sanfermines	3	63	21	CE	NO	4
44. En Nochevieja a las doce de la noche del día 31 de diciembre se comen las uvas	3	63	21	CE	NO	4
45. Martes y 13 en España es un mal día	4	73	16.2	EO	SÍ	4
46. Curiosidades sobre Gabriel García Márquez	4	81	-	CE	NO	3
47. Imagen de Jennifer López	5	89	19	EO	SÍ	3/4
48. Biografía de Eva Perón	5	89	19	CE	NO	3
49. Personajes hispanos y sus datos biográficos	5	89	20	EE	NO	3
50. Recordad algún cuento tradicional o popular de vuestro país y explicar las diferencias con otros	5	96	3	EO	SÍ	4
51. Relacionar acontecimientos de España con sus fechas	1-5	101	4	EO	NO	2
52. Imágenes y texto sobre algunos lugares de Andalucía	6	113	21	CE	NO	1
53. Imágenes de comidas típicas de España (paella y queso manchego)	6	115	3	EO	NO	4
54. Imágenes de lugares de España	6	115	3	EO	NO	1
55. Primer viaje de Cristóbal Colón a América	6	122	1-5	EO	SÍ	2
56. Historia del Camino de Santiago	6	123	6,7	CE	SÍ	2
57. Imagen de un mexicano vestido con traje típico, sombrero y guitarra	7	131	18	EE	NO	4

58. Artículo sobre el fútbol en la TV española	7	133	26	CE/EO	SÍ	4
59. Ficha sobre la noche en blanco de Granada	7	134	1	CE	NO	1
60. Descripción sobre el flamenco y la salsa	7	136	6	CE	SÍ	4
61. Imagen de Shakira	7	139	16	EE	NO	3
62. No es verdad que en España solo se escucha flamenco	7	140	18	EE	NO	4
63. Imágenes de cantantes famosos hispanos (Enrique Iglesias, Maná, Ainhoa Arteta)	7	141	21	EE	SI	3
64. Texto sobre los bailes latinos	7	142	2-8	CE	SI	4
65. Texto sobre los bailes latinos ¿Cómo es la música en tu país?	7	142	5	EO	SI	4
66. Textos sobre barrios de Madrid	9	173	13	CE	NO	1
67. La fiesta de la Primavera	9	176	1-5	CE	SI	4
68. Presentación sobre las fiestas importantes de los países de los alumnos	9	177	4	EO	Si	4
69. Listado de comidas típicas hispanas	9	177	6	EO	SI	4
70. Buscar información sobre las fiestas de los 21 países que tienen el español como idioma oficial	9	177	7	CE	SÍ	1/4
71. Te escribo desde La Habana. Aquí todo el mundo es súper amable y me saluda como si me conociera de toda la vida.	10	184	9	CE	NO	4
72. Imágenes de personajes hispanos	10	185	11	CO	NO	3
73. Cartel sobre España: De España se dice que se duerme la siesta, se cocina con poca grasa, siempre hace buen tiempo, se vive el fútbol con pasión, es muy fácil hacer amigos, hay gente por la calle hasta las dos de la madrugada	10	187	5	EO	SÍ	4/5

74. Imagen de Elvira Lindo	10	188	8	EE	NO	3
75. Imagen de Enrique Iglesias	10	188	8	EE	NO	3
76. Texto acerca de la gastronomía española	10	193	5	CE	SÍ	4

Tabla 10. Tabla-resumen de *Sueña 2*

De nuevo, desarrollamos la información contenida en la tabla anterior por categorías, según los objetivos fijados.

4.2.2. Los temas del PCIC en *Sueña 2*

Los temas del PCIC que encontramos en *Sueña 2* se resumen en la siguiente tabla y gráfico.

TEMA	FRECUENCIA	FRECUENCIA
TEMA 1	15	19
TEMA 2	3	3
TEMA 3	20	23
TEMA 4	26	33
TEMA 5	3	7
TEMA 1 y 3	2	
TEMA 1 y 4	2	
TEMA 3 y 4	1	
TEMA 4 y 5	4	
TOTAL DE CASOS	76	
TOTAL DE RESPUESTAS		85

Tabla 11. Temas del PCIC en *Sueña 2*

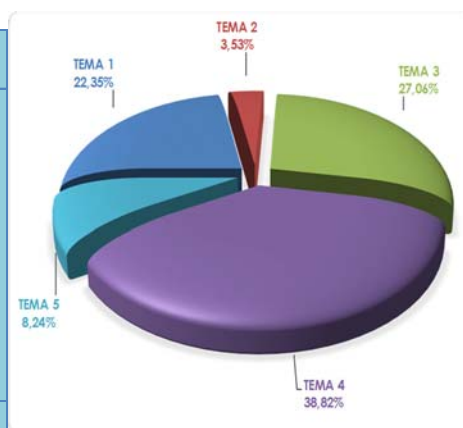


Gráfico 6. Temas del PCIC en *Sueña 2*

La tabla precedente nos muestra los temas del PCIC desarrollados en el manual y en qué proporción los encontramos. Por un lado, constatamos que el tema 4 (costumbres) es el más utilizado (“¿El Día de los Muertos es una fiesta española o mexicana?”; “¿De qué país son originarias las castañuelas?”; comparar costumbres como echarse la siesta), ya que se trabaja 26 veces de forma individual y 3 veces en conjunto con otros temas, lo cual supone un total de 33 casos (38,82 %). En segunda instancia encontramos que el tema 3 (Cultura con mayúscula) (imagen de Salma Hayek; imagen de Malú; ejercicio audio sobre personajes y acontecimientos del mundo hispano) figura 20 veces de forma individual y 3 acompañando a otros temas del PCIC, es decir que en total lo encontramos 23 veces (27,06 %). En tercer lugar, descubrimos el

tema 1 (conocimientos generales del mundo hispano) (imagen de un mapa de América con accidentes geográficos; imágenes y texto sobre algunos lugares de Andalucía), empleado 15 veces de manera individual y 4 veces acompañando a otros temas, esto supone un total de 19 veces (3,53 %). En cuarto lugar, figura el tema 2 (civilización hispana) (relacionar acontecimientos de España con sus fechas; primer viaje de Cristóbal Colón a América) que se emplea 3 veces en total (3,53 %). Por último, vemos que el tema 5 (comportamientos socioculturales) (los hispanoamericanos son personas muy abiertas; “como es mexicano prefiere el cine hispano y las historias hispanas”) se emplea 3 veces de forma individual y en 4 ocasiones acompaña a otro tema lo que revela un total de 7 veces (8,24 %).

Así pues, constatamos que en el manual *Sueña 2* existe una tendencia a tratar las costumbres y la Cultura con mayúscula al igual que en *Sueña 1*, y observamos que en lo referente a los conocimientos generales del mundo hispano la frecuencia empieza a disminuir. Sin embargo, comprobamos que el tema 2 (civilización hispana) se utiliza introduciendo acontecimientos históricos como el descubrimiento de América, la guerra civil española o la Constitución española. De hecho, las actividades propuestas para tratar este tema implican un trabajo de investigación por parte del alumno para profundizar sobre los hechos históricos presentados y permitir que haga un trabajo de reflexión. Por último, vemos que el tema de los comportamientos socioculturales adquiere un porcentaje mayor que en el primer nivel, con actividades en las que se pone el acento en ciertos clichés acerca del mundo hispano, para posteriormente permitir una reflexión en la actividad del alumno.

En conclusión, vemos una tendencia a añadir los temas del componente cultural del PCIC a medida que el nivel de lengua aumenta, proponiendo así actividades que provoquen la reflexión y el debate en el aula (la actividad sobre el primer viaje de Cristóbal Colón a América, por ejemplo, va seguido de un ejercicio de investigación acerca de cómo se llevó a cabo y qué papel tuvo España en la organización del proyecto). Esto conlleva confrontar al alumno a diferentes niveles de cultura, exponiéndolo al componente cultural real (Miquel y Sans 2004) y, a su vez, proporciona material sobre algunos estereotipos hispanos en un nivel en el que los alumnos ya tienen una base lo suficientemente sólida como para poner en práctica la reflexión y el debate propuestos en las actividades.

4.2.3. La interculturalidad en *Sueña 2*

En primer lugar, presentamos la tabla y el gráfico concernientes a la existencia de la interculturalidad a la hora de tratar el componente cultural en este manual.

CONTRASTE	FRECUENCIA
NO	46
SÍ	30
TOTAL DE CASOS	76

Tabla 12. La interculturalidad en *Sueña 2*

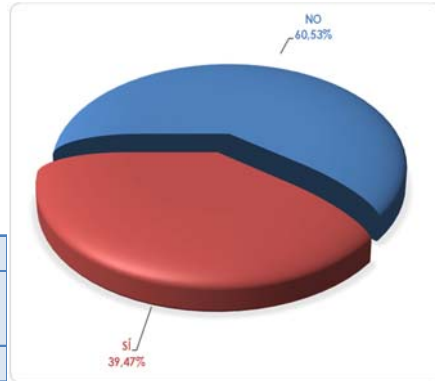


Gráfico 7. La interculturalidad en *Sueña 2*

Podemos observar que de los 76 casos en los que el manual emplea el componente cultural en sus actividades, en 46 ocasiones lo hace sin contrastar la cultura de los estudiantes (60,53 %) y en las otras 30 lo utiliza en contraste (39,47 %). Así pues, comprobamos que existe una tendencia a trabajar el componente cultural de forma contrastada con respecto al nivel A1-A2 de la colección. Si bien no es del todo significativa, puesto que solo ha aumentado un 10 %, muestra el propósito de las autoras de enfocar el componente cultural hacia un aprendizaje más intercultural. En cualquier caso, los temas propuestos en este segundo manual son más variados, proporcionando así un contenido más diverso y propicio al contraste entre las culturas presentes en el aprendizaje (Cain 1997). Sin embargo, constatamos que 46 de los 76 casos no se trabajan en contraste; se trata de materiales utilizados para desarrollar nociones gramaticales puntuales (como por ejemplo la imagen de Shakira para resumir una cartelera).

Desde otro punto de vista, podemos apreciar que en *Sueña 2* se reflejan frases con estereotipos (“los jóvenes españoles beben mucho los fines de semana”; “el fútbol es el deporte nacional en España”; “como es mexicano, prefiere el cine hispano y las historias hispanas”; “comer tarde”; “echarse la siesta”, etc.) propicias al debate, a la reflexión y a la comparación entre la cultura del alumno, sus propios prejuicios acerca de la lengua meta y la realidad de la propia lengua. En definitiva, se trata de, como dijimos anteriormente, confrontar al estudiante a salir de su zona de confort y redescubrir una cultura rompiendo los estereotipos que se tenían

hasta ahora. Por supuesto, la tarea de romper el estereotipo también recae en el profesor, y en la manera en la que trabaja este tipo de frases en el aula, es decir, desarrollar la competencia intercultural del alumno sería una forma de trabajar este tipo de actividad por el profesor en la clase de ELE (Santamaría 2010). Además, comprobamos que la incorporación en el manual de una variedad cultural y representativa del mundo hispano y sus tradiciones, enfocada en actividades que trabajan de forma contrastiva las culturas presentes en el aula (la comida en España es muy buena y sana; los hispanohablantes son personas muy abiertas; imagen de un mexicano vestido con el traje típico, sombrero y guitarra; descripción sobre el flamenco y la salsa; texto sobre los bailes latinos junto con la cuestión ¿cómo son los bailes en tu país?), pueden promover el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos (Maíz Ugarte 2015).

No obstante, también podemos ver que en el nivel B1 de esta colección se trabajan en la sección dedicada a la cultura temas “comodín” de la misma forma que en el primer nivel, orientados en la visión que los jóvenes tienen del mundo en general, abordando temas como la cooperación, la revolución tecnológica o los viajes en general. Aquí se fomenta la discusión y el contraste de visiones acerca de temas universales, es decir, el objetivo de este tipo de actividades es avanzar hacia un aprendizaje intercultural, pero sin detenerse en el componente cultural característico del mundo hispano, tal y como lo propone el PCIC. Por lo tanto, seguimos observando la voluntad por desarrollar la competencia intercultural del alumno. En efecto, conocer el lenguaje apropiado para hablar sobre este tipo de temas “comodín” fomenta la dimensión intercultural del estudiante (Byram, Gribkova y Starkey 2002).

4.2.4. Temas trabajados en contraste en *Sueña 2*

En la tabla y el gráfico siguientes vemos qué temas específicos del PCIC se tratan de forma contrastada.

TEMA	CONTRASTE	FRECUENCIA
TEMA 1	NO	13
	SÍ	6
TEMA 2	NO	1
	SÍ	2
TEMA 3	NO	21
	SÍ	2
TEMA 4	NO	12
	SÍ	21
TEMA 5	NO	4
	SÍ	3
TOTAL DE CASOS		76
TOTAL DE RESPUESTAS		85

Tabla 13. Temas en contraste en *Sueña 2*

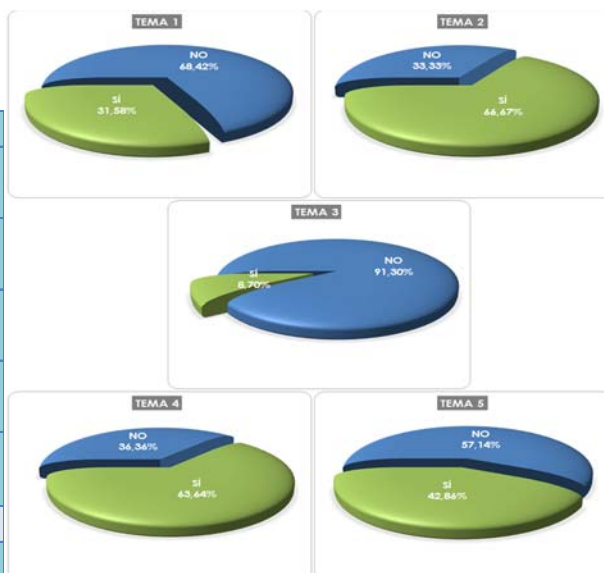


Gráfico 8. Temas en contraste en *Sueña 2*

Por los datos obtenidos, comprobamos que el tema con mayor tendencia al contraste es el 4 (costumbres), con 21 casos (63,64 %) (comparar costumbres como comer tarde o hablar muy alto; martes y 13 en España es un mal día; recordad algún cuento tradicional o popular de vuestro país y explicar las diferencias con otros). Le sigue el tema 1 (conocimientos generales del mundo hispano) con 6 casos (31,58%) (conocer accidentes geográficos del continente americano; buscar información sobre las fiestas de los 21 países que tienen el español como lengua oficial). Después encontramos el tema 5 (comportamientos socioculturales) con 3 casos (42,86 %) (gráfico sobre cómo se ven los jóvenes españoles para compararlo con los jóvenes de los países de los alumnos). Por último, los temas 2 (civilización hispana) (historia del camino de Santiago) y 3 (Cultura con mayúscula) (imágenes de cantantes hispanos para desarrollar el tema de la música moderna) obtienen 2 casos cada uno.

Con todo, el tema de las costumbres es el más utilizado para tratar el contraste de culturas, con aspectos como la comparación de los estilos de baile, las distintas fiestas tradicionales hispanas con las de los países de los alumnos, o hablar de gastronomía. Todos estos temas forman parte de un componente cultural con el que se puede establecer un debate, un cuestionamiento entre las culturas. En este tipo de temas el profesor no necesita tener un gran conocimiento de las distintas culturas presentes en el aula para poder mediar en el desarrollo de las actividades, pudiendo centrarse en el desarrollo de las competencias necesarias en el proceso de aprendizaje

de la lengua (Byram, Gribkova y Starkey 2002). Del mismo modo, comprobamos que el componente cultural relacionado con la Cultura (con mayúscula) se utiliza con frecuencia como escenario o decorado para tratar temas gramaticales sin desarrollarlos como componente cultural del manual, dejando en muchos casos la elección al profesor para utilizarlos o no a la hora de tratar de fomentar la competencia intercultural del alumno. Efectivamente, los temas que se encuentran en el manual pueden dar pie al desarrollo de numerosas actividades interculturales, pero comprobamos que con la mayoría de los temas la tarea para trabajar el contraste y la forma en que los alumnos pueden interpretar el mundo vendría de la mano del profesor y de la forma en que enfoque las actividades propuestas en el manual (Nieto y Zoller Booth 2009). Así, aunque el manual propone material suficiente para tratar el componente cultural del PCIC, la mayor parte de dicho trabajo necesita de una apertura de los distintos agentes presentes en el aula para desarrollar realmente la competencia cultural (Nieto y Zoller Booth 2009, Davcheva y Sercu 2005).

4.2.5. Las destrezas en *Sueña 2*

En el siguiente apartado mostramos qué destrezas se fomentan más con el componente cultural en *Sueña 2*.

DESTREZA	FRECUENCIA
EO	30
CE	26
CO	11
EE	7
CO/EO	1
CE/EO	1
TOTAL DE CASOS	76

Tabla 14. Las destrezas en *Sueña 2*

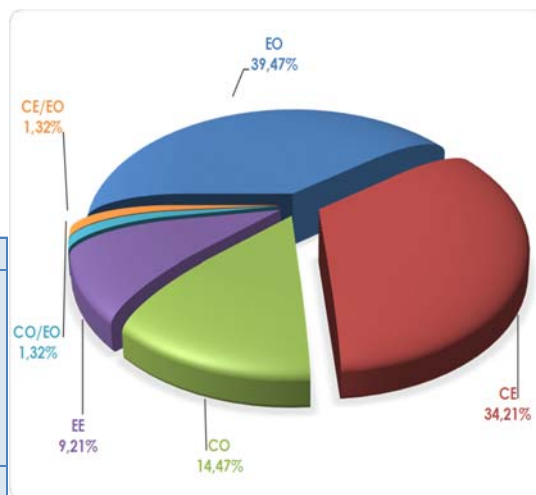


Gráfico 9. Las destrezas en *Sueña 2*

En primer lugar, comprobamos que, una vez más, la expresión e interacción oral es la destreza que más se utiliza para desarrollar el componente cultural, con 30 casos (39,47 %) (imágenes de personajes hispanos para hablar con el compañero; relacionar acontecimientos con

fechas; hablar sobre la música de los países de los alumnos). Le sigue la CE con 26 casos (34,21 %) (ficha sobre las noches en blanco en Granada; carta de una persona que escribe desde La Habana; texto acerca de la gastronomía española). Después encontramos la comprensión oral, con 11 casos (14,47 %) (descripción de personajes hispanos; ejercicio sobre personajes hispanos y acontecimientos del mundo hispano). En último lugar encontramos la expresión escrita, con 7 casos (9,21 %) (personajes hispanos y sus datos biográficos; escribir acerca de una cartelera de Shakira y Rihanna para trabajar el futuro). Además, hallamos 2 casos en los que las destrezas se trabajan de forma conjunta: en el primer caso encontramos la comprensión oral junto con la expresión oral (descripción de personajes hispanos) y en el segundo la comprensión escrita junto con la expresión oral (artículo sobre el fútbol en la televisión española), repitiendo la tendencia de trabajar la expresión e interacción orales de forma conjunta con otras destrezas.

De esta forma vemos que, en términos generales, la expresión e interacción oral sigue siendo la destreza que más se propone en el manual *Sueña 2*. Por otro lado, las actividades propuestas reflejan una clara preferencia al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, por medio de las competencias orales de estos. Sabemos que el MCER pone de manifiesto la necesidad de trabajar las distintas destrezas para desarrollar la competencia cultural del alumno en todo tipo de contexto de comunicación (Beacco 2000). Como hemos descrito en la parte teórica de este trabajo, la cultura ha ido incluyéndose en los manuales de ELE de diversas formas con la llegada del MCER, y una de las más características ha sido la de trabajarla de la mano de las destrezas orales. En *Sueña 2* constatamos que esta tendencia sigue manteniéndose. Esto hace que el aprendizaje en el aula sea más participativo, se requiera una interacción constante y la puesta en práctica de cada una de las nociones funcionales que se tratan en la unidad, estableciéndose un escenario en el que el estudiante debe ‘producir’ oralmente de manera constante, pero sin dejar espacio a la comprensión y el funcionamiento de la función tratada (Benito Ullán 2007).

4.2.6. Temas trabajados por destrezas en *Sueña 2*

El reparto de las destrezas con los temas del PCIC se presenta en la siguiente tabla y gráficos.

TEMA	DESTREZA	FRECUENCIA
TEMA 1	EO	8
	CE	10
	CO/EO	1
TEMA 2	EO	2
	CE	1
TEMA 3	EO	6
	EE	5
	CO	7
	CE	4
	CO/EO	1
TEMA 4	EO	14
	EE	2
	CO	3
	CE/EO	1
	CE	13
TEMA 5	EO	3
	CO	3
	CE	1
TOTAL DE CASOS		76
TOTAL DE RESPUESTAS		85

Tabla 15. Temas por destreza en *Sueña 2*

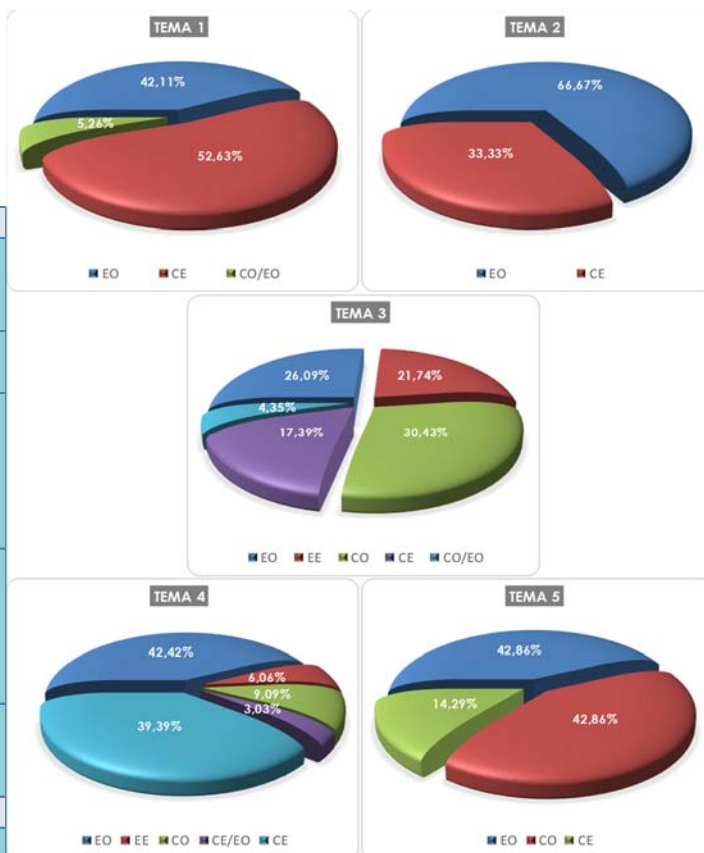


Gráfico 10. Temas por destreza en *Sueña 2*

En el tema 1 (conocimientos generales de los países hispanos) observamos que las destrezas que más se utilizan son la expresión (e interacción) oral, con 8 casos (42,11 %) (imagen de un mapa de América con accidentes geográficos). La comprensión escrita se trabaja en 10 ocasiones (52,63 %) (Caracas es muy bonita pero muy ruidosa). Por último, la comprensión y expresión (e interacción) orales presentan un solo caso (5,24 %) (descripción de personajes hispanos).

El tema 2 (civilización) se trabaja 2 veces con la expresión (e interacción) oral (primer viaje de Cristóbal Colón a América) y una vez con la comprensión escrita (historia del Camino de Santiago).

En el tema 3 (Cultura (con mayúscula) aparecen la expresión (e interacción) oral 6 veces (26,09 %) (imagen de Gabriel García Márquez); después encontramos la expresión escrita 5 veces (21,74 %) (imágenes de cantantes famosos hispanos: Enrique Iglesias, Maná, Ainhoa Arteta) y la comprensión oral 7 veces (30,43 %) (ejercicio audio sobre personajes hispanos y acontecimientos del mundo hispano), la comprensión escrita 4 veces (17,39 %) (relacionar

personajes hispanos con su biografía). De forma conjunta la comprensión y expresión (e interacción) oral figuran una sola vez (4,35 %) (descripción de los personajes e imágenes relacionadas con el mundo hispano). El tema 4 (costumbres) se trata 14 veces con la expresión (e interacción) oral (42,42 %) (presentación sobre las fiestas importantes de los países de los alumnos), en 2 ocasiones encontramos la expresión escrita (6,06 %) (“No es verdad que en España solo se escucha flamenco”), y en 3 ocasiones encontramos la comprensión oral (9,09 %) (“El fútbol es el deporte nacional en España”). La comprensión escrita junto a la expresión oral aparece una vez (3,03 %) (artículo sobre el fútbol en la TV española), y la comprensión escrita 13 veces (39,39 %) (texto acerca de la gastronomía española).

Por último, para el tema 5 (comportamientos socioculturales) encontramos la expresión (e interacción) oral en 3 oportunidades (42,86 %) (“En parejas, pensad en un país con un sistema familiar diferente del vuestro”), la comprensión oral 3 veces (42,86 %) (“Como es mexicano, prefiere el cine hispano y las historias hispanas”) y la comprensión escrita una vez (14,29 %) (“Los hispanoamericanos son personas muy abiertas”).

4.3. El manual *Aula Internacional 1* (A1)

El manual *Aula Internacional 1*, edición de 2013, es de la editorial Difusión y los autores son Jaime Corpas, Eva García y Agustín Garmendia. Lo coordina Neus Sans. Se trata de un manual que puede utilizarse tanto con un público adolescente como adulto; está orientado a la acción y se compone de 9 unidades, cada una estructurada en torno a un objetivo. La unidad comienza con una doble página en la que se resume el contenido de la lección y se introduce una actividad para reactivar los conocimientos de los alumnos. Le sigue un apartado titulado “Comprender”, en el que se proponen materiales variados para tratar los contenidos lingüísticos y comunicativos de la unidad, favoreciendo las actividades de comprensión. Después, encontramos el apartado “Explorar y reflexionar” en el que se proponen cuatro páginas para concentrarse en la lengua y comprender el funcionamiento de esta. Esta sección termina con esquemas sobre los contenidos lingüísticos y funcionales estudiados en cada unidad. A continuación, se propone una sección llamada “Practicar y comunicar”, donde se ofrecen actividades para poner en funcionamiento lo adquirido previamente. A menudo, esta sección ofrece trabajar basándose en la percepción y el punto de vista del alumno, para establecer de este modo una reflexión intercultural y la elaboración de un producto final (escrito u oral) para el Portfolio del estudiante. Por último, la

unidad tiene una sección llamada “Viajar” en la que se incluye material sobre la realidad cultural del mundo hispano. En esta última sección encontramos también una actividad (con vídeo u otro soporte) donde se recoge lo visto en la unidad. Al final del manual se presenta una sección con ejercicios complementarios y un apartado en el que se aborda, de forma más extensa, los puntos gramaticales.

Las 10 unidades (0-9) se presentan de la siguiente manera, por objetivos, recursos comunicativos, recursos gramaticales y recursos léxicos:

Unidad	Objetivo	Recursos comunicativos	Recursos gramaticales	Recursos léxicos
0. En el aula	Aprender a presentarnos, a preguntar cosas en clase y a saludar y despedirnos.	-	-	
1.Nosotros	Conocer a los compañeros de clase.	Dar y pedir los datos personales. Saludar y despedirse. Recursos para preguntar sobre las palabras.	El género. Las tres conjugaciones (-ar, -er, -ir). Los verbos <i>ser</i> , <i>llamarse</i> y <i>tener</i> .	Los números. Nacionalidades. Profesiones. El abecedario.
2.Quiero aprender español	Decidir qué queremos hacer en este curso de español.	Expresar intenciones. Explicar los motivos de lo que hacemos. Hablar de lo que sabemos hacer en varios idiomas.	Presente de Indicativo. Usos de <i>a</i> , <i>con</i> , <i>de</i> , <i>por</i> , <i>para</i> y <i>porque</i> . El artículo determinado. Los pronombres personales de sujeto. Graduar: <i>bien</i> , <i>bastante bien</i> , <i>regular</i> , <i>mal</i> .	Idiomas. Actividades de la clase de lengua. Actividades de ocio.
3.¿Dónde está Santiago?	Hacer un concurso de conocimientos del mundo hispano.	Describir lugares. Expresar existencia y ubicación. Hablar del clima.	Usos de <i>hay</i> . El verbo <i>estar</i> . El superlativo. <i>Un/una/unos/unas</i> . Cuantificadores (<i>muy</i> , <i>mucho/a/os/as</i>). <i>Qué</i> , <i>cuál/cuáles</i> , <i>cuántos/cuántas</i> , <i>dónde</i> , <i>cómo</i> .	El tiempo. Geografía. Lugares de interés turístico.
4.¿Cuál prefieres?	Hacer la lista de cosas que necesitamos para pasar un fin de semana fuera y comprar en tiendas.	Identificar objetos. Expresar necesidad. Comprar en tiendas. Hablar de preferencias.	Los demostrativos. <i>El/la/los/las</i> + adjetivo. <i>Qué</i> + sustantivo, <i>cuál/cuáles</i> . <i>Tener que</i> + infinitivo. El verbo <i>ir</i> . El verbo <i>preferir</i> .	Los números a partir de 100. Los colores. Prendas de vestir. Objetos de uso cotidiano.
5.Tus amigos son mis amigos	Presentar y describir a una persona.	Hablar del aspecto y del carácter. Expresar y contrastar gustos e intereses. Preguntar sobre gustos. Hablar de relaciones	El verbo <i>gustar</i> . Cuantificadores (<i>muy</i> , <i>bastante</i> , <i>un poco</i>). Los posesivos. <i>También/tampoco</i> .	La familia. Adjetivos de carácter. Música.

		personales.		
6. Día a día	Conocer los hábitos de nuestros compañeros y dar premios.	Hablar de hábitos. Expresar frecuencia. Preguntar y decir la hora.	Presente de indicativo de algunos verbos irregulares. Los verbos reflexivos. <i>Yo también/yo tampoco/yo sí/yo no. Primero/después/luego.</i>	Los días de la semana. Las partes del día. Actividades diarias.
7. ¡A comer!	Crear un menú del día y elegir los platos que nos gustan.	Desenvolverse en bares y restaurantes. Pedir y dar información sobre comida. Hablar de hábitos gastronómicos.	La forma impersonal con <i>se</i> . Los verbos <i>poner</i> y <i>traer</i> . Los pronombres de OD	Las comidas del día. Alimentos. Maneras de cocinar. Platos habituales en España y platos típicos del mundo hispano.
8. El barrio ideal	Imaginar y describir un barrio ideal.	Describir pueblos, barrios y ciudades. Hablar de lo que más nos gusta de un lugar. Pedir y dar información para llegar a un sitio. Expresar gustos y resaltar un aspecto.	Cuantificadores (<i>algún, ningún, muchos</i>) Preposiciones y adverbios de lugar (<i>a, en, al lado de, lejos, cerca</i> , etc.)	Servicios y lugares de las ciudades. Adjetivos para describir un barrio.
9. ¿Sabes conducir?	Elegir al candidato ideal para realizar un trabajo.	Hablar de: experiencias pasadas, habilidades y aptitudes, cualidades y defectos de las personas.	El pretérito perfecto. <i>Saber</i> + infinitivo. <i>Poder</i> + infinitivo.	Expresiones de frecuencia. Adjetivos de carácter.

Tabla 16. Contenidos del manual *Aula Internacional 1*

4.3.1. Tabla-resumen de *Aula Internacional 1*

A continuación, ofrecemos la tabla-resumen con los aspectos tratados, según los enunciados, imágenes y textos del manual (58 en total), con indicación de las páginas, actividades, tipos de destrezas y trabajo o no en contraste.

MANUAL AULA INTERNACIONAL 1 (A1)							
Enunciado/ Imagen/ Texto	Lección	Página	Actividad	Destreza	Contraste	Tema	
1. Imágenes de ciudades hispanas	1	10-11	1	EO	SÍ	1/3	
2. Los nombres en español: cómic para observar los tratamientos en español	1	20-21	12	CE/EO	SÍ	5	
3. Relacionar imagen con aspectos de la cultura hispana. Imagen de Pedro Almodóvar	2	21	1	EO	SÍ	3	

4.	Imagen de Julieta Venegas. Relacionar imagen con aspectos de la cultura hispana	2	21	1	EO	SÍ	3
5.	Imagen de libros de escritores hispanos. Relacionar imágenes con aspectos de la cultura hispana	2	22	1	EO	SÍ	3
6.	Imagen de un puesto de fruta. Relacionar imágenes con aspectos de la cultura hispana	2	22	1	EO	SÍ	4
7.	Imagen de cuadro de Pablo Picasso. Relacionar imagen con aspectos de la cultura hispana	2	22	1	EO	SÍ	3
8.	Imagen de Perito Moreno. Relacionar imagen con aspectos de la cultura hispana	2	22	1	EO	SÍ	1
9.	“¿Qué lugares del mundo hispano queréis visitar?”	2	30	10	EO	SÍ	1
10.	“En grupos buscad imágenes de los lugares que queréis visitar”. Imagen de Tepuy Roraima (Venezuela)	2	30	10	EO	SÍ	1
11.	Texto “¿Qué significa movida en italiano”. ¿Qué palabras de la lengua española usan en otros países?	2	32	12	CE/EO	SÍ	4
12.	Ciudades que se llaman Santiago. Imágenes de las tres ciudades hispanas llamadas Santiago	3	34	1	EO	SÍ	1
13.	Mapa de América: La ruta de la Panamericana	3	36	2	EO	SÍ	1
14.	Mapa de España	3	37	2-D	EO/EE	NO	1/4
15.	Preguntas sobre México: México lindo (acompañadas de imágenes)	3	37	3	CE/EO	NO	1/4
16.	Texto: “Mi viaje por Latinoamérica”	3	38	4	CE	NO	1
17.	“¿Cómo es el clima en tu país?”. Imágenes de Tarifa (playa), San Sebastián (playa), Tenerife (volcán), Barcelona (playa), Burgos (nieve), Santander (lluvia). ¿Cómo es el clima en tu país?	3	39	5	EO	SÍ	1
18.	Mundo latino en superlativo: datos geográficos sobre Latinoamérica para completar	3	40	7	CE/CO	NO	1
19.	“Busca datos curiosos sobre tu país”	3	40	7B	EE	SÍ	1
20.	“¿Osos en España? Mapa de España con imágenes que pueden no corresponder a España	3	42	8	EO	SÍ	3
21.	Ejercicio de verdadero o falso sobre conocimientos generales de Argentina	3	52	9	CO/CE	NO	1/4
22.	“Piensa en un país que te interese o que conoces bien y escribe un texto sobre él”	3	43	10	EE	SÍ	1/4
23.	En equipos se preparan tarjetas sobre el mundo hispano	3	43	11	EO	SÍ	1/4

24. Imagen de La Colonia Tovar (Venezuela)	3	44	12	EO	SÍ	1
25. Imagen de carnaval en España	3	44	12	EO	SÍ	4
26. Imagen de beisbol en Cuba	3	44	12	EO	SÍ	4
27. Imagen de “El Santuario El Rosario” de Michoacán, México	3	45	12	EO	SÍ	1
28. Imagen de La Plata, Argentina	3	45	12	EO	SÍ	1
29. “Muestra una fotografía de algún aspecto poco conocido de tu país o de otro que conozcas bien y cuenta a tus compañeros qué representa”	3	45	12-B	EO	SÍ	1/4
30. Callejero de Málaga e imágenes de las puertas de algunas tiendas de la ciudad	4	46-47	1	EO	SÍ	4
31. “¿Qué ropa llevan las siguientes personas en tu país?” (hombres y mujeres de negocios, conductores de autobús, adolescentes de 15 años, empleados de banco, policías, camareros)	4	52	8C	EO	SÍ	4
32. Una semana fuera: publicidad de tres destinos de vacaciones (uno en Argentina y dos en España)	4	54	11	EO	SÍ	1/4
33. “Los gigantes de la moda en España” (imágenes de tiendas-marcas españolas de ropa)	4	56	13	EO	SÍ	4
34. Imagen de Estrella Morente con información sobre ella	5	60	2	EO	NO	3
35. Imagen de Lionel Messi	5	66	10	CO	NO	3
36. Actividad para presentar a un personaje famoso	5	66	10C	EO	SÍ	3
37. Cartel con la publicidad de 3 festivales españoles: El de San Sebastián, la Bienal de flamenco y el FIB	5	68	12	CE/EO	SÍ	3/4
38. Test “¿Cuidas tu cuerpo?”	6	72	2	CE/EO	SÍ	4
39. Mafalda: presentación de 4 personajes del cómic	6	73	3	CE	NO	3
40. Historia sobre el Día de Reyes	6	76	8	CE/EO	SÍ	4

41. “Piensa en un día especial que celebras todos los años con tu familia o amigos. Cuenta a tus compañeros cómo lo vives”	6	76	8C	EO	SÍ	4
42. Gráfico en el que se representa el porcentaje de españoles que realizan actividades relacionadas con medios audiovisuales y el porcentaje de españoles que realizan actividades artísticas	6	80	12	EO	SÍ	4
43. Comidas españolas (tortilla de patatas, croquetas, embutido, aceitunas, langostinos)	7	92	1	EO	SÍ	4
44. Frases sobre la gastronomía argentina	7	87	5	CE	NO	4
45. “Cuéntale a tu compañero qué cosas se hacen en alguna ciudad, país o lugar que conozcas”	7	87	5 C	EO	SÍ	4
46. Imágenes de platos de la gastronomía latina (ceviche, guacamole, lomo salteado, moros y cristianos)	7	91	8	CO	SÍ	4
47. “Piensa en dos platos típicos de tu país Anota cómo se llaman y qué llevan”	7	91	8D	EE/EO	SÍ	4
48. Textos sobre algunas comidas de calle (tacos, arepas, tamales, anticuchos, empanadas)	7	93	10	CE	NO	4
49. “En grupos preparad fichas de algún plato popular de tu país u otro que conozcas bien, económico y que se pueda comer en la calle”	7	93	10C	EO	SÍ	4
50. Imagen de Puerto Madero, Buenos Aires, Argentina	8	94	1	EO	NO	1
51. Texto “Me encanta mi ciudad” sobre Sevilla, Zaragoza y Pontevedra	8	97	3	CE	NO	1
52. Audio sobre una de las ciudades del texto anterior para adivinar de cuál se trata	8	97	3B	CO	NO	1
53. Busca más información acerca de una de las ciudades y preséntala en clase	8	97	3D	EO	SÍ	1
54. Texto “Barrios emblemáticos de Madrid”. Relacionad en qué barrio vive cada persona de la lista	8	102	7	CE	NO	1/4
55. “Piensa en lugares interesantes de tu ciudad. Luego con la ayuda de un plano, cuenta a tus compañeros dónde están”	8	102	8	EO	SÍ	1/4
56. Gráfico sobre la valoración de las ciudades españolas	8	104	10	EO	SÍ	1/4
57. Imágenes de Pamplona	8	105	10	EO	SÍ	1/4
58. “¿Sabes qué ciudad de tu país tiene la mejor calidad de vida?”	8	104	10D	EO	SÍ	1/4

Tabla 17. Tabla-resumen de *Aula Internacional 1*

4.3.2. Los temas del PCIC en *Aula Internacional 1*

En primer lugar, examinamos los temas del PCIC que se tratan en el manual.

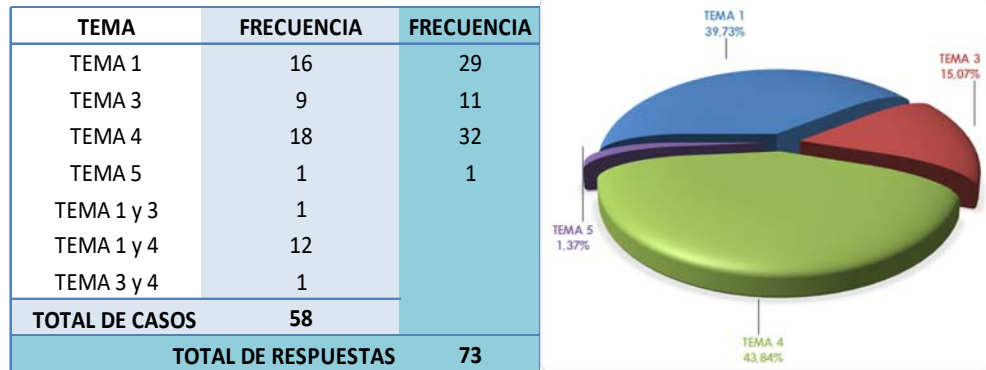


Tabla18 Temas del PCIC en *Aula Internacional 1* Gráfico 11. Temas del PCIC en *Aula Internacional 1*

La tabla anterior nos muestra cómo se tratan los diferentes temas del componente cultural, documentados en 73 ocasiones en total. El tema 4 (costumbres) con 29 casos es el más utilizado en este nivel (43,84 %) (imagen de un puesto de fruta para relacionar con aspectos de la cultura hispana; texto “¿Qué significa movida en italiano?”; “¿Qué palabras de la lengua española usan en otros países?”). En 18 casos se presenta de forma individual, en 12 casos junto al tema 1 (ejercicio de verdadero y falso sobre Argentina; en equipos se preparan tarjetas sobre el mundo hispano) y en un caso junto al tema 3 (cartel con la publicidad de 3 festivales españoles: el de San Sebastián, la Bienal de flamenco y el FIB). El segundo tema más tratado es el 1 (conocimientos generales del mundo hispano) con un total de 29 casos (39,73 %), de los cuales 16 figura de forma individual (mundo latino en superlativo: datos geográficos sobre Latinoamérica para completar; imagen de El Santuario “El Rosario” en Michoacán, México), 12 veces acompañando al tema 4 (muestra alguna fotografía de algún aspecto poco conocido de tu país o de otro que conozcas bien y cuenta a tus compañeros qué representa) y uno al tema 3 (imágenes de ciudades hispanas, de un museo y de un teatro). El tercer tema que encontramos en *Aula Internacional 1* es el 3 (Cultura con mayúscula) con 11 casos en total (15,07 %). En 9 ocasiones se utiliza de forma individual (imagen de Julieta Venegas para relacionarla con aspectos de la cultura hispana), uno con el tema 1 y otro junto al tema 4. Por último, encontramos el tema 5 (comportamientos socioculturales) con un único caso (1,37 %) (los nombres en español: cómic para observar los tratamientos en español).

Así las cosas, observamos que lo relacionado con las costumbres y los conocimientos generales del mundo hispano son los temas más utilizados en este manual, de forma que se trata de dar una visión general del mundo hispano a través de sus modos de vivir, su geografía y su organización territorial. En lo concerniente a la Cultura con mayúscula comprobamos que se utiliza para llamar la atención del alumno, bien a partir de fotografías de artistas conocidos bien con actividades como la de “¿osos en España?”, en la que se propone una visita cultural de algunas atracciones y monumentos del país para reconocer los que son españoles y los que no lo son.

Por otro lado, el tema 2, relacionado con la civilización hispana, no se trata en este nivel, a pesar de que se incluyen imágenes relacionadas con la arquitectura (la Sagrada Familia, por ejemplo). La tendencia general, en el primer nivel de español, parece dada por la necesidad de presentar al alumno un mundo atractivo, diferente por sus costumbres, las cuales muestran que se trata de una cultura viva, ya sea por sus festivales, su música, su variedad de ciudades y su geografía. Además, a esto se añade el interés del manual por mostrar materiales auténticos acordes con la época actual (blogs, páginas web, test sobre problemáticas actuales como la imagen, etc.) y proponer los temas de forma atractiva, conforme a una sociedad que viaja, se mueve y explora. Todo esto lo vemos, de igual forma, gracias al material que se utiliza en el manual.

4.3.3. La interculturalidad en *Aula Internacional 1*

Conozcamos ahora los resultados en lo concerniente al uso del contraste a la hora de tratar el componente cultural.

CONTRASTE	FRECUENCIA
NO	14
SÍ	44
TOTAL DE CASOS	58

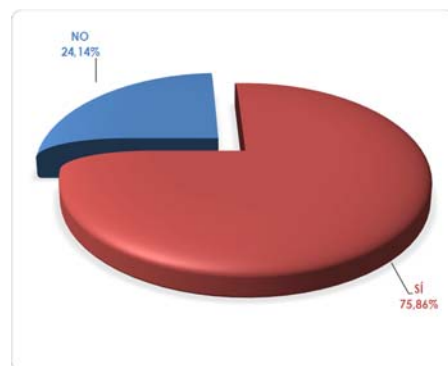


Tabla19 La interculturalidad en *Aula Internacional 1* Gráfico 12. La interculturalidad en *Aula Internacional 1*

Los resultados que vemos en la tabla muestran que de los 58 casos en los que se ha detectado el componente cultural en este manual, 44 (75,86 %) son propuestos de forma que se puedan contrastar con las culturas presentes en el aula. Esto muestra un interés por parte de los autores del manual por trabajar el aprendizaje de la lengua fomentando el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes. Para ello se proponen actividades que permiten una reflexión entre las culturas presentes en el aula: hay actividades en las que se muestran imágenes del mundo hispano y ejercicios de reflexión para relacionarlas con la gastronomía, el arte, las ciudades, la literatura o el cine. Esto permite que el estudiante reflexione acerca de sus propios conocimientos sobre el mundo hispano y comprenda sus límites en lo concerniente a la cultura hispana. Otra actividad que propone el manual es en torno a la palabra *movida* y hacer un ejercicio de reflexión para ver qué palabras de origen hispano se utilizan en países no hispanos.

Para tratar el tema 1 (conocimientos generales del mundo hispano) se proponen actividades similares, es decir, actividades que puedan provocar una reflexión por parte del alumno para conocer sus límites en cuanto a la cultura hispana. A su vez, el manual incluye cuestiones en relación con la propia cultura de los alumnos, como por ejemplo buscar información acerca de sus países y presentar aspectos poco conocidos de estos, hablar de la forma de vestir en los países de los estudiantes en relación con la forma de vestir en los países hispanos, o las diferentes fiestas tradicionales en sus culturas. Todo ello puede permitir una forma de trabajar la lengua en la que se produzca una constante reflexión entre la cultura del alumno y la cultura de ELE. Sin embargo, como es sabido, este tipo de actividades requiere del aporte de todos los actores presentes en el aprendizaje, es decir, la organización de la programación del curso, el número de horas de clase, la participación y la motivación de los alumnos y la formación del profesor son factores que pueden fomentar o no el desarrollo de este componente cultural de forma contrastada.

4.3.4. Temas trabajados en contraste en *Aula Internacional 1*

Los temas del PCIC presentes en este manual trabajados con o sin contraste son los siguientes:

TEMA	CONTRASTE	FRECUENCIA
TEMA 1	NO	9
	SÍ	20
TEMA 3	NO	3
	SÍ	8
TEMA 4	NO	6
	SÍ	25
TEMA 5	NO	
	SÍ	1
TOTAL DE CASOS		58
TOTAL DE RESPUESTAS		72

Tabla20 Temas en contraste en *Aula Internacional 1*

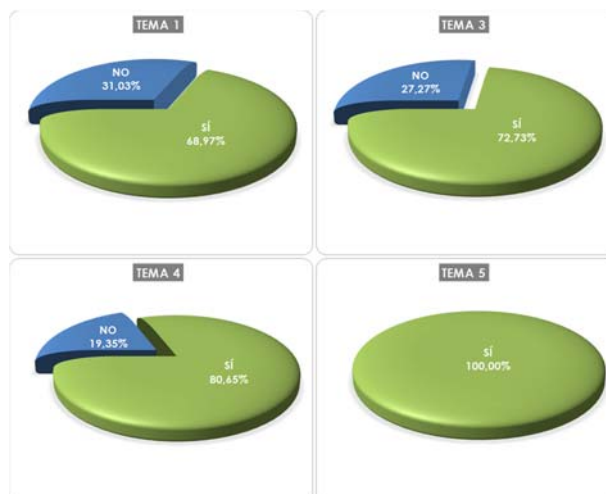


Gráfico 13. Temas en contraste en *Aula Internacional 1*

La tabla precedente nos muestra que el tema que más se trata con contraste es el 4 (costumbres) y lo hace en 25 ocasiones (80,65 %) (gráfico en el que se representa el porcentaje de españoles que realizan actividades relacionadas con medios audiovisuales y el porcentaje de españoles que realizan actividades artísticas para que el alumno reflexione sobre los hábitos culturales que tiene él con respecto a los españoles). El tema 1 (conocimientos generales del mundo hispano) se trabaja 20 veces de forma contrastada (68,97 %) (ejercicio en el que se presentan 3 ciudades españolas y se pide que busque más información acerca de una de ellas, la presente en clase y piense en qué ciudad le gustaría vivir), el tema 3 (Cultura con mayúscula) se contrasta 8 veces (72,73 %) (actividad para presentar a un personaje famoso) y el tema 5 (comportamientos socioculturales) se utiliza una vez en el manual y lo hace con contraste (los nombres en español: cómic para observar los tratamientos en español, reflexionar acerca de su uso en español y compararlo con el uso en la cultura del alumno).

Gracias a los datos obtenidos podemos comprobar que en este manual existe una tendencia a tratar el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos, como dijimos anteriormente, y que los temas adoptados para trabajar el contraste son los que sobresalen en el nivel 1, es decir, las costumbres y los conocimientos generales del mundo hispano.

4.3.5. Las destrezas en *Aula Internacional 1*

Las destrezas que se utilizan en este manual para tratar el componente cultural figuran en la siguiente tabla y gráfico.

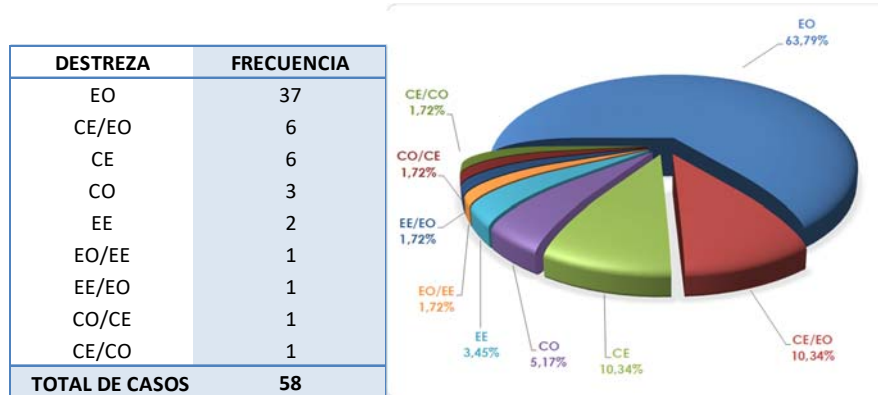


Tabla 21. Destrezas en *Aula Internacional 1* Gráfico 14. Destrezas en *Aula Internacional 1*

La tabla nos muestra que, una vez más, la destreza más utilizada en el manual es la expresión (e interacción) oral, con 37 de los 58 casos en los que encontramos el componente cultural (63,79 %) (“¿Qué lugares del mundo hispano queréis visitar?”; muestra alguna fotografía de algún aspecto poco conocido de tu país o de otro que conozcas bien y cuenta a tus compañeros qué representa), 6 veces acompañando a la comprensión escrita (10,34 %) (cartel con la publicidad de tres festivales españoles) y 2 junto a la expresión escrita (“Piensa en dos platos típicos de tu país. Anota cómo se llaman y qué llevan”). Después encontramos la comprensión escrita, con 6 casos en los que se utiliza de forma individual (10,37 %) (texto: “Barrios emblemáticos de Madrid”), 2 casos en los que se utiliza junto a la comprensión oral (mundo latino en superlativo: datos geográficos sobre Latinoamérica) y 6 junto a la expresión (e interacción) oral (test: “¿Cuidas tu cuerpo?”). En cuanto a la comprensión oral, en 3 ocasiones se trata de forma individual (5,17 %) (imágenes de platos de la gastronomía latina: ceviche, guacamole, lomo salteado, moros y cristianos; audio sobre una de las ciudades del texto “Me encanta mi ciudad”) y en 2 acompaña a la comprensión escrita (ejercicio de verdadero o falso sobre conocimientos generales de Argentina). Por último, aparece la expresión escrita tratada dos veces de forma individual (3,45 %) (busca datos curiosos sobre tu país) y otros dos en los que acompaña a la expresión (e interacción) oral (mapa de España para completar).

Podemos concluir que en este primer nivel la destreza que predomina a la hora de desarrollar el componente cultural del PCIC es la expresión (e interacción) oral. El manual presenta el componente cultural 37 veces para realizar actividades en las que se busca establecer una interacción entre los estudiantes para trabajar la lengua.

4.3.6. Temas trabajados por destrezas en *Aula Internacional 1*

Los datos obtenidos sobre los temas trabajados por destrezas son los siguientes.

TEMA	DESTREZA	FRECUENCIA
TEMA 1	EO	19
	CE	3
	EE	2
	CE/CO	2
	CO	1
	EE/EO	1
	CE/EO	1
TEMA 3	EO	8
	CO	1
	CE	1
	CE/EO	1
TEMA 4	EO	18
	CE/EO	6
	CE	3
	EE/EO	2
	CO	1
	EE	1
TEMA 5	CE/EO	1
TOTAL DE CASOS		86
TOTAL DE RESPUESTAS		72

Tabla 22 Temas por destreza en *Aula Internacional 1*

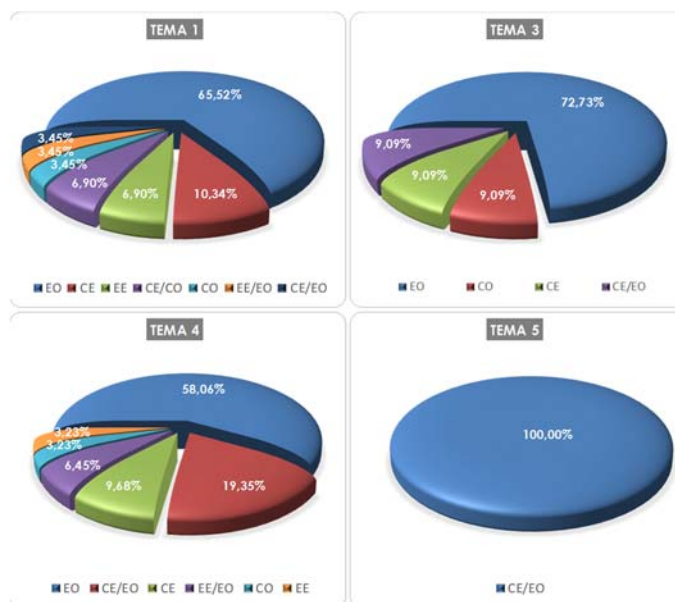


Gráfico 15. Temas por destreza en *Aula Internacional 1*

En el tema 1 (conocimientos generales del mundo hispano) la destreza que más se utiliza es la expresión (e interacción) oral, con 19 casos (65,52 %) de forma individual (“¿Cómo es el clima en tu país?”, con imágenes de Tarifa, Tenerife, Barcelona, Burgos y Santander), un caso en el que se trabaja de forma conjunta con la expresión escrita (mapa de España para completar) y un caso en el que se trabaja junto a la comprensión escrita (preguntas sobre México acompañadas de imágenes del país). La comprensión escrita aparece 3 veces con este mismo tema (10,34 %) (texto: “Barrios emblemáticos de Madrid”) y observamos que existe una actividad en la que esta destreza se presenta junto a la comprensión oral (mundo latino: datos geográficos sobre Latinoamérica) y otra en la que la figura con la expresión oral (preguntas sobre México). La expresión escrita aparece 2 veces con este tema (busca datos curiosos sobre tu país). La destreza de la comprensión oral se trata una sola vez de forma individual (audio sobre tres ciudades

españolas: Sevilla, Zaragoza y Pontevedra) y otra junto a la comprensión escrita (ejercicio de verdadero o falso sobre Argentina).

Con respecto al tema 3 (Cultura con mayúscula), la expresión oral se trabaja 8 veces de manera sola (72,73 %) (relacionar la imagen de Almodóvar con aspectos de la cultura hispana) y una vez junto a la comprensión escrita (cartel con publicidad sobre tres festivales españoles). La comprensión oral con este tema se trata una vez (imagen de Lionel Messi), al igual que la comprensión escrita (Mafalda: presentación de cuatro de sus personajes), aunque esta se utiliza también una vez junto a la expresión oral.

El tema 4 (costumbres) trabaja con la expresión (e interacción) oral de forma individual en 18 ocasiones (58.06 %) (“¿Qué ropa llevan las siguientes personas en tu país?”; en grupos preparad fichas de algún plato popular de tu país u otro que conozcas bien, económico y que se pueda comer en la calle), 6 lo hace junto a la comprensión escrita (19,35 %) (test: “¿Cuidas tu cuerpo?”) y 2 junto a la expresión escrita (“Piensa en platos típicos de tu país. Anota cómo se llaman y qué llevan”). La comprensión escrita aparece 3 veces (9,68 %) (frases sobre la gastronomía de Argentina), la destreza de la comprensión oral la vemos una vez (3,23 %) (imágenes de platos de la gastronomía latina) y la expresión escrita otra (3,23 %) (“Piensa en un país que te interese y que conozcas bien y escribe un texto sobre él”). El tema 5 (comportamientos socioculturales), por último, aparece junto a la comprensión escrita y comprensión oral (los nombres en español).

Con todo, comprobamos que en el nivel A1 de *Aula Internacional* los temas tratados para desarrollar el componente cultural lo hacen en su mayoría apoyándose en la destreza de la expresión oral (y la interacción). Sabemos que el componente cultural se comprende como un elemento más dentro del aprendizaje (Miquel y Sans 2004) y, como tal, se utiliza para desarrollar las habilidades del alumno. No obstante, vemos que una vez más dicho componente tiende a utilizarse para desarrollar las destrezas orales del estudiante, sin completar su competencia comunicativa ni en lo relacionado a la expresión escrita ni en lo concerniente a la comprensión escrita.

4.4. El manual *Aula Internacional 2* (A2)

El manual *Aula Internacional 2* (2013) es un libro destinado a un público que posee ya una pequeña base de español y se prepara para obtener el nivel A2. Los autores son los mismos del primer nivel (Jaime Corpas y Agustín Garmendia, más Carmen Soriano). La coordinadora pedagógica es, de nuevo, Neus Sans. El manual se ordena de forma similar al primer nivel: enfocado en la acción, se desarrolla en torno a 10 unidades estructuradas en cinco espacios (empezar, comprender, explorar y reflexionar, practicar y comunicar y un espacio dedicado a la realidad cultural de los países hispanos). Además, cuenta con dos secciones dedicadas a profundizar los puntos gramaticales vistos en cada unidad (“Más ejercicios” y “Más gramática”).

Los contenidos de este manual se presentan por unidades (10), objetivos, recursos comunicativos, recursos gramaticales y recursos léxicos.

Unidad	Objetivo	Recursos comunicativos	Recursos gramaticales	Recursos léxicos
1.El español y tú	Hacer recomendaciones a nuestros compañeros para aprender mejor español.	Hablar de: hábitos dificultades, duración. Hacer recomendaciones. Describir sentimientos. Preguntar y responder sobre motivaciones.	Presentes regulares e irregulares. Verbos reflexivos. Verbos <i>costar</i> y <i>sentirse</i> . <i>Para/porque</i> . <i>Desde/desde hace/hace...que</i> .	<i>Sentirse ridículo/a, seguro/a, inseguro/a, bien, mal</i> . Actividades para aprender idiomas. Profesiones. El abecedario.
2.Una vida de película	Escribir una biografía.	Relatar y relacionar acontecimientos pasados. Hablar del inicio y de la duración de una acción.	Pretérito indefinido. <i>Empezar a + infinitivo</i> . <i>Ir/ irse</i> Marcadores temporales para el pasado. <i>Desde, durante y hasta</i> .	Cine. Biografías.
3.Hogar, dulce hogar	Amueblar una casa y diseñar una vivienda.	Expresar gustos y preferencias. Describir una casa Comparar. Expresar coincidencia. Ubicar objetos en el espacio. Describir objetos.	Comparativos. <i>Sin, con, debajo, encima, detrás, delante</i> , etc. Pronombres posesivos <i>Ser y estar</i> . <i>Gustar, encantar, preferir</i> .	Tipos de vivienda. Partes de una vivienda. Formas, estilos y materiales.
4.¿Cómo va todo?	Simular situaciones de contacto social utilizando diferentes niveles de formalidad.	Desenvolvemos en situaciones muy codificadas: invitaciones, presentaciones, saludos, despedidas.	Gerundio <i>Estar + gerundio</i> . Condicional.	Saludos y despedidas. Verbos de cortesía: <i>poder, importar, ayudar, poner</i> .

		Pedir cosas, acciones y favores, permiso. Dar excusas y justificar.		<i>Dar, dejar y prestar.</i>
5.Guía de ocio	Planificar un fin de semana en una ciudad española.	Hablar de: actividades de ocio, intenciones y proyectos, horarios. Relatar experiencias pasadas. Describir lugares.	Pretérito perfecto. <i>Ya/todavía no.</i> <i>Ir a + infinitivo</i> <i>Querer/ pensar + infinitivo.</i>	Actividades y lugares de ocio. Viajes.
6.No como carne	Preparar una cena para una fiesta con toda la clase.	Hablar de gustos y hábitos alimentarios. Explicar cómo se prepara un plato.	Pronombres personales de OD. Formas impersonales con <i>se</i> . <i>Ser y estar.</i> <i>Y, pero, además.</i>	Alimentos. Recetas. Pesos y medidas.
7.Nos gustó mucho	Escribir un artículo sobre las cosas más interesantes de la historia.	Hablar de experiencias y valorarlas. Valorar personas y cosas. Expresar el deseo de hacer algo.	Pretérito perfecto y pretérito indefinido. <i>Me/te/le/nos/os/les gustaría + infinitivo.</i> Frases exclamativas.	<i>Parecer. Caer bien/mal.</i> <i>Pasárselo bien/mal.</i> Lugares de interés y ofertas culturales.
8.Estamos muy bien	Buscar soluciones para algunos de nuestros compañeros.	Dar consejos. Hablar de estados de ánimo. Describir dolores, molestias y síntomas.	<i>Ser y estar.</i> Verbo <i>doler.</i> Imperativo afirmativo.	Partes del cuerpo. Estados de ánimo. Enfermedades y síntomas.
9.Antes y ahora	Decidir cuál ha sido la época más interesante de la historia.	Hablar de hábitos, costumbres y circunstancias del pasado. Situar acciones en el pasado y en el presente. Argumentar y debatir.	Pretérito imperfecto <i>Ya no/ todavía.</i> Marcadores temporales para el pasado. Marcadores temporales para el presente.	Viajes. Periodos históricos. Etapas de la vida.
10.Momentos especiales	Contar anécdotas personales.	Relatar en el pasado. Secuenciar acciones. Expresar emociones.	Formas irregulares del pretérito indefinido. Contraste entre pretérito indefinido e imperfecto. Formas del pasado. <i>Estar + gerundio.</i> Marcadores temporales para relatar.	Acontecimientos históricos. Emociones.

Tabla 23. Contenidos del manual *Aula Internacional 2*

4.4.1. Tabla-resumen de *Aula Internacional 2*

El resumen de los aspectos tratados en este manual, teniendo en cuenta los enunciados, las imágenes y los textos (39 en total) es el siguiente.

MANUAL AULA INTERNACIONAL 2 (A2)

Enunciado/ Imagen/ Texto	Lección	Página	Actividad	Destreza	Contraste	Tema
1. Los nuevos españoles	1	14	4	CE	SÍ	5
2. En versión original: carteles con imágenes y listados de nombres de personajes hispanos	1	20	11	EO	SÍ	3
3. Imágenes de personajes hispanos	2	22	1	EO	SÍ	3
4. Tarjetas con información sobre cine, deportes, música e historia hispana	2	24	2	CE/EO	SÍ	3
5. Texto sobre Alejandro Amenábar e imagen	2	25	3	CE	NO	3
6. Audio programa de radio en el que se habla de Alejandro Amenábar	2	25	3B	CO	NO	3
7. El Che y frases (verdadero/falso)	2	30	8	EO	SÍ	2
8. Texto sobre el Che Guevara	2	30	3B	CE	NO	2
9. Imágenes y biografías de una serie de nuevos actores y actrices españoles	2	32	11	CE/EO	NO	3
10. “¿Hay una nueva generación de actores y actrices en tu país?”	2	33	11C	EO	SÍ	3
11. Texto e imágenes de la Casa Neruda, La casa azul y la casa museo de Falla	3	44	10	CE/EO	SÍ	3
12. Saludos y despedidas: conversaciones con distintas formas de saludar y despedirse	4	48	2	CE	SÍ	5
13. “¿Conoces otras formas de saludarse y despedirse? ¿La gente se saluda de la misma manera en tu país?”	4	48	2B	EO	SÍ	5
14. La vida en las plazas: imágenes y descripción de algunas de las plazas más conocidas del mundo hispano	4	56	13	CE	NO	1/5
15. “En el mundo hispano las plazas son muy importantes como lugar de encuentro y contacto social. ¿Es así en tu país? ¿Dónde se suele reunir la gente?”	4	57	13B	EO	SÍ	1/5
16. Presentación de un lugar con mucha vida en el país del alumno	4	57	13C	EO	SÍ	1/5
17. Fragmento de una guía de ocio de Madrid	5	60	2	CE/EO	NO	1
18. Imágenes de lugares del mundo hispano	5	61	3	CO	NO	1
19. Postal desde Cuba e imagen de una calle de Cuba	6	64	6	CE	NO	1

20. “Guías turísticos”: imágenes de la Alhambra, el barrio del Albarracín y Sierra Nevada	5	67	11	EO	SÍ	1
21. Imágenes y descripción de 3 parques naturales: Picos de Europa, Corcovado y Talampayá	5	68	12	CE/EO	SÍ	1
22. “¿Tú que cenas?”	6	70	1	EO	SÍ	4
23. “Como de todo” (publicidad y supermercados)	6	72	2	EO	SÍ	4
24. Recetas de platos hispanos	6	74	4	CE	NO	4
25. “Vuelta al granel”	6	78	8	CE/EO	SÍ	4/5
26. “Denominación de origen”. Texto sobre productos típicos de España	6	80	12	CE/EO	SÍ	3
27. Reportaje sobre Costa Rica	7	82	1	EO/CE	NO	1/4
28. Texto sobre San Sebastián (con imágenes)	7	84	2	CE/EO	NO	1/4
29. Texto sobre México (con imágenes)	7	85	3	CE/CO	SÍ	3
30. “¿Has estado en Málaga?” (imagen de Málaga)	7	86	4	CE	NO	1
31. “Conocer nuestra ciudad”: describir la ciudad en la que aprendéis español	7	91	11	EE	SÍ	1/4
32. Reportaje sobre Machu Picchu, Salar de Uyuni, Calakmul y Capillas de mármol (con fotografías)	7	92	12	CE/EO	SÍ	1
33. Texto sobre los españoles y el deporte	8	104	13	CE /EO	SÍ	4
34. Imágenes representativas de distintas décadas	9	106	1	EO	SÍ	4/5
35. “España en la época de Franco”	9	108	2	CE/EO	NO	2
36. Momentos de la historia de España: imágenes y texto	9	116	12	EO/CE	SÍ	2
37. “Un día en la historia”: imágenes representativas de tres momentos importantes del mundo hispano: Crisis de los balseros en Cuba, fin de la dictadura en Argentina y mundial de fútbol de Sudáfrica	10	120	2	CO/EO	SÍ	2

38. “Un rebelde con causa”. Texto sobre Reinaldo Arenas	10	121	3	CE	NO	2
39. “Leyendas”, texto con dos leyendas, una mexicana y otra guaraní	10	128	13	CE/EE	SÍ	2

Tabla 24. Tabla-resumen de *Aula Internacional 2*

4.4.2. Los temas del PCIC en *Aula Internacional 2*

La tabla y el gráfico siguientes resumen los datos obtenidos en lo concerniente a los temas del PCIC que figuran en este manual.

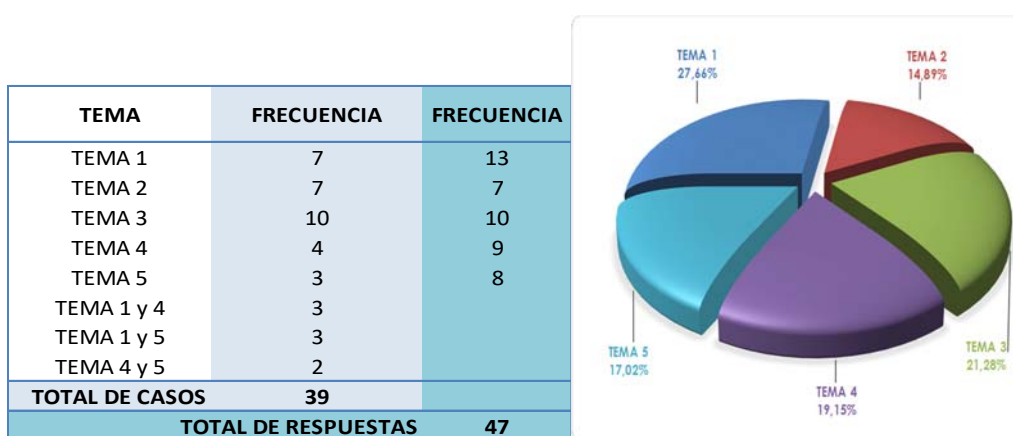


Tabla 25. Temas del PCIC en *Aula Internacional 2* Gráfico 16. Temas del PCIC en *Aula Internacional 2*

Como podemos observar, el tema 1 (conocimientos generales del mundo hispano) es el más empleado, con 7 casos individuales (fragmento de una guía de ocio de Madrid; postal desde Cuba; “guías turísticos”: imágenes de la Alhambra, Albarracín y Sierra Nevada), 3 de forma conjunta con el tema 4 (costumbres) (reportaje sobre Costa Rica; texto sobre San Sebastián) y 3 acompañando al tema 5 (conocimientos socioculturales) (la vida en las plazas: imágenes y descripción de algunas de las plazas más conocidas del mundo hispano; presentación de un lugar con mucha vida en el país del alumno). En total, este tema representa un 27,66 % del contenido cultural del manual.

El tema 2 (civilización) aparece representado en el manual 7 veces, es decir un 14,89 % (texto sobre Che Guevara; “España en la época de Franco”; “Un rebelde con causa”: texto sobre Reinaldo Arenas). Este resultado muestra una demarcación con respecto al manual de Anaya *Sueña*, ya que trata temas de la civilización hispana en el nivel A2 y nos presenta un enfoque a capaz de estructurar el conjunto de la cultura ayudándose de otras disciplinas (Puren 1998).

El tema 3 (Cultura con mayúscula) lo encontramos 10 veces (21,28 %), siendo así el segundo más utilizado en el manual (imágenes y biografías de una serie de nuevos actores y actrices; texto e imágenes de la Casa Neruda, la casa azul y la casa museo de Falla; En versión original: carteles con imágenes y listados de nombres de personajes hispanos).

El tema 4 (costumbres) lo encontramos un total de 9 veces en el manual, es decir un 19,15 %. En 4 ocasiones se documenta de forma individual (“¿Tú qué cenas?” Recetas de platos hispanos; texto sobre los españoles y el deporte), 3 veces acompaña al tema 1 (“Conocer nuestra ciudad”: describir la ciudad en la que aprendéis español) y 2 veces al tema 5 (imágenes representativas de varias décadas).

Los datos obtenidos muestran que el manual *Aula Internacional 2* trata los cinco temas del PCIC, dándole un espacio mayor a todo lo referente a los conocimientos generales del mundo hispano (tema 1) y tratando en menor medida las costumbres (tema 4) con respecto al manual de Anaya. Vemos que en esta serie se introducen y se trabajan temas históricos, dándole un espacio propio a la civilización (tema 2). Por otro lado, comprobamos que en lo referente a la Cultura (con mayúscula) se presentan actividades en las que, por un lado, aparecen caras nuevas (actores y cantantes) y, por otro, se muestra una parte menos conocida del patrimonio artístico hispano (Alejandro Amenábar (desconocido entre los jóvenes de Canadá); la casa museo Falla o la Casa Neruda; imágenes de libros conocidos mexicanos: Ángeles Mastretta), cuidando y fomentando la imagen que se da del mundo hispano. Sin embargo, en lo referente a la civilización, se siguen tratando temas que no corresponden a la actualidad y que no forman parte de la imagen del mundo hispano en el siglo XXI, como por ejemplo el texto sobre Franco.

En conclusión, el manual se apoya en varias disciplinas como la historia para dar una perspectiva más amplia del mundo hispano a los alumnos. No obstante, el hecho de no mostrar una imagen actualizada de la sociedad hispana en todos los materiales presentados puede llevar a fomentar los estereotipos (Cain 1997). Sería pertinente que, al mismo tiempo que el manual presenta un abanico del componente cultural, este se actualice, como lo hace al tratar los temas culturales, para así ofrecer una imagen más conforme a la sociedad de hoy día y permitir que los estudiantes de ELE puedan entender cómo se vive en los países hispanos.

4.4.3. La interculturalidad en *Aula Internacional 2*

Los datos sobre la interculturalidad en el manual son los que ofrecemos a continuación.

CONTRASTE	FRECUENCIA
NO	14
SÍ	25
TOTAL DE CASOS	39

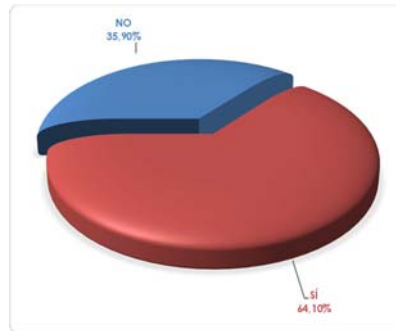


Tabla 26. La interculturalidad en *Aula Internacional 2*

Gráfico 17. La interculturalidad en *Aula Internacional 2*

Aula Internacional 2 trata el componente cultural de forma contrastada 25 veces, es decir un 64,10 %. Destaca, por ejemplo, el texto sobre una leyenda mexicana y otra guaraní con el que se pide a los estudiantes que busquen y hablen sobre otras leyendas que conozcan. Encontramos otra actividad en la que, tras mostrar el lugar que ocupan las plazas en el mundo hispano, se pide que hablen sobre los lugares con características similares en sus países. El manual presenta también actividades en las que se busca comparar y reflexionar las costumbres entre la cultura meta, presentada a través de las actividades, y la cultura de los estudiantes, como por ejemplo la actividad “¿Tú qué cenas?” o “Como de todo” (con publicidad de supermercados).

De este modo, constatamos que el manual favorece el uso de las culturas presentes en el aula para tratar el contenido cultural. Bien es cierto que la realización y la eficacia de este tipo de actividades dependen de la motivación, del profesor, del programa establecido y de los objetivos, entre otros aspectos (Puren 1998, Nieto y Zoller Booth 2009, Santamaría 2010). En ocasiones muchas actividades no se trabajan en el aula por falta de tiempo, dando prioridad a los puntos gramaticales y dejando de lado la puesta en común de las culturas. Así pues, a pesar de que existe una tendencia en lo concerniente al desarrollo de un aprendizaje más intercultural, el papel del profesor sigue siendo fundamental (Zarate 1993), también para poner en práctica el componente cultural presente en el manual. La importancia que se dé a las culturas del aula, trabajando y favoreciendo el uso de este tipo de actividades, marcará el éxito del aprendizaje (Nieto y Zoller Booth 2009).

4.4.4. Temas trabajados en contraste en *Aula Internacional 2*

A continuación, la tabla y el gráfico muestran qué temas se tratan de forma contrastada entre la cultura meta y las culturas presentes en este manual.

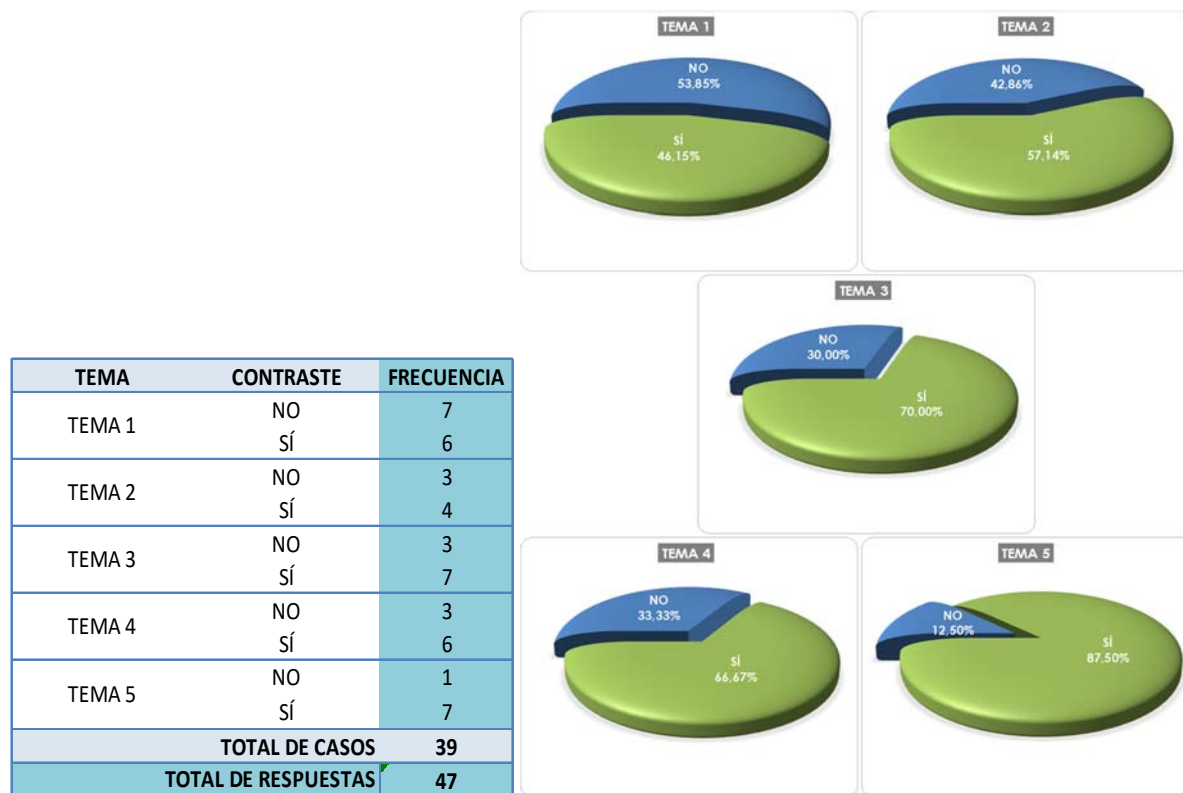


Tabla 27. Temas con contraste en *Aula Internacional 2* Gráfico 18. Temas con contraste en *Aula Internacional 2*

Los datos obtenidos muestran que los temas en los que se da preferencia al contraste son el 3 (Cultura con mayúscula), en el que encontramos 7 casos (70 %) (“¿Existe una nueva generación de actores y actrices en tu país?”), y el 5 (comportamientos socioculturales), con 7 casos también (87,50 %) (“¿Conoces otras formas de saludarse y despedirse? ¿La gente se saluda de la misma manera en tu país?”).

Los siguientes temas más contrastados son el 1 (conocimientos generales del mundo hispano), en 6 ocasiones (46,15 %) (Reportaje sobre Machu Picchu, Salar de Uyumi, Calakmul y Capillas de mármol, en el que se pide a los alumnos que busquen información sobre un lugar espectacular que conozcan) y el 4 (costumbres) con 6 casos (66,67 %) (Texto sobre los españoles y el deporte en el que se muestran datos estadísticos y se pregunta sobre la situación en sus países).

Por último, el tema 2 (civilización) aparece 4 veces contrastado con la cultura de los estudiantes (57,14%) (“Un día en la historia”, imágenes representativas de tres momentos importantes del mundo hispano: crisis de los balseros en Cuba, fin de la dictadura en Argentina y mundial de fútbol de Sudáfrica, y se pide a los estudiantes que hablen de algún momento histórico que recuerden).

Así pues, vemos que los cinco temas del PCIC se trabajan con contraste la mayoría de las veces que se utilizan (el tema 1 se trata 13 veces y 7 lo hace con contraste, el tema 2 aparece 7 veces y 4 de ellas lo hace con contraste, el tema 3 aparece 11 veces y 7 lo hace con contraste, el tema 4 se trata 9 veces y 6 lo hace de forma contrastada y el tema 5 lo encontramos 8 veces y 7 lo hace con contraste). El hecho de tratar los cinco temas de forma contrastada permite abordar el aprendizaje de la cultura meta en un proceso intercultural, a través de un enfoque formativo en el que se presenta el componente cultural y se reflexiona sobre las visiones de ambas culturas (Byram 2012). Al mismo tiempo, el hecho de tratar el componente cultural apoyándose en la cultura de los alumnos, y de forma general tratando todos los aspectos de dicho componente, facilita el entendimiento de la cultura meta (Ambadiang y García Parejo 2006) y al mismo tiempo fomenta la ruptura del estereotipo acerca de la cultura meta, confrontándolo a medida que se profundiza el aprendizaje (Gyóri 1997). En consecuencia, los datos obtenidos nos muestran que el manual *Aula Internacional 2* fomenta en sus actividades un aprendizaje intercultural en lo que respecta el trato del componente cultural del PCIC.

4.4.5. Las destrezas en *Aula Internacional 2*

Los datos concernientes al uso de las destrezas en este manual se resumen de este modo:

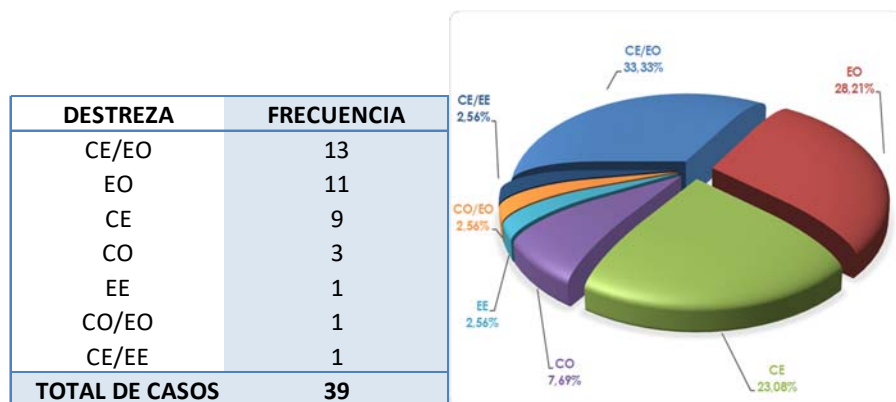


Tabla 28. Las destrezas en *Aula Internacional 2* Gráfico 18. Las destrezas en *Aula Internacional 2*

Los resultados obtenidos revelan que en este manual la destreza más empleada es la expresión (e interacción) oral con 11 casos en los que se utiliza de forma individual (28,21 %) (“En el mundo hispano las plazas son muy importantes como lugar de encuentro y contacto social. ¿Es así en tu país? ¿Dónde se suele reunir la gente?”; “¿Tú qué cenas?”), 13 veces junto a la comprensión escrita (33,33 %) (fragmento de una guía de ocio de Madrid; imágenes y descripción de tres parques naturales: Picos de Europa, Corcovado y Talampaya) y una junto a la comprensión oral (2,56 %) (“Un día en la historia”: crisis de los balseros en Cuba, fin de la dictadura de Argentina y mundial de fútbol de Sudáfrica). La comprensión escrita es la segunda destreza más utilizada, la encontramos 11 veces de forma individual (23,08 %) (texto sobre Reinaldo Arenas; recetas de platos hispanos), 13 veces junto a la expresión (e interacción) oral (28,21 %) (“Vuelta al granel”; texto de la ciudad de San Sebastián) y una vez junto a la expresión escrita (2,56 %) (“Leyendas” texto de dos leyendas). La comprensión oral aparece 3 veces de forma individual (7,69 %) (imágenes de lugares del mundo hispano; audio de un programa de radio en el que se habla de Alejandro Amenábar) y una vez junto a la expresión (e interacción) oral (2,56 %). La expresión escrita la encontramos una vez (2,56 %) (“Conocer vuestra ciudad” para describir la ciudad en la que aprendéis español).

Estos datos ponen de manifiesto, una vez más, la tendencia a la hora de privilegiar la expresión (e interacción) oral con el componente cultural en los manuales. Según hemos visto con los resultados sobre la interculturalidad, el manual revela un claro interés por proporcionar un aprendizaje más intercultural gracias a la utilización de una variedad de temas importante, así como el contraste de estos con las culturas de los estudiantes. Sin embargo, para lograr que el alumno sea capaz de adquirir “la habilidad para desenvolverse en situaciones de comunicación intercultural” (Santamaría 2010: 51) es necesario que se estimulen todas las destrezas que se necesitan para desarrollar la competencia comunicativa del estudiante. En este caso, constatamos la utilización de todas las destrezas, pero existe una preferencia en el uso de actividades que fomentan la expresión (e interacción) oral.

4.4.6. Temas trabajados por destrezas en *Aula Internacional 2*

Para finalizar el análisis de *Aula Internacional 2* presentamos los datos con respecto a las destrezas que se utilizan para trabajar los temas del PCIC.

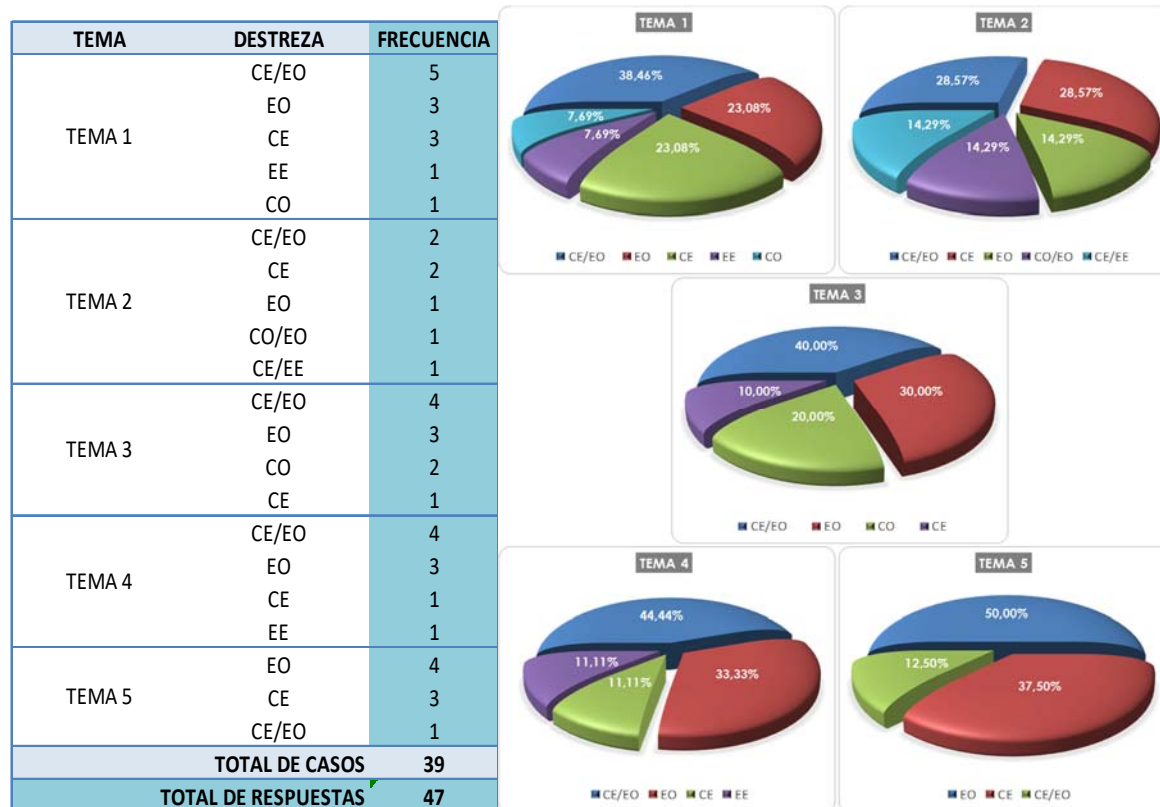


Tabla 29. Temas por destreza en *Aula Internacional 2*

Gráfico 19. Temas por destreza en *Aula Internacional 2*

En la tabla anterior podemos ver que el tema 1 (conocimientos generales del mundo hispano) utiliza todas las destrezas en las actividades en las que se trata en el manual. No obstante, la más utilizada es la expresión (e interacción) oral, ya que esta aparece 3 veces de forma individual (23,08 %) (“Guías turísticos”: la Alhambra, Albarracín y Sierra Nevada) y 5 veces acompañando a la comprensión escrita (38,46 %) (fragmento de una guía de ocio de Madrid). Para tratar este tema también se emplea la comprensión escrita: 3 veces de forma individual (23,08 %) (postal desde Cuba) y 5 veces junto a la expresión oral (38,46 %) (imágenes y descripción de tres parques naturales). La expresión escrita y la comprensión oral figuran una vez cada una.

En el tema 2 (civilización) observamos que la comprensión escrita se utiliza de forma individual 2 veces (28,57 %) (texto sobre Reinaldo Arenas; texto sobre el Che Guevara) y 2 veces

junto a la expresión oral (28,57 %) (“Momentos de la historia de España”; “España en la época de Franco”). La expresión (e interacción) oral se utiliza también 1 vez de forma individual (14,29 %) (frases sobre el Che Guevara) y otra vez acompañando a la comprensión oral (14,29 %) (“Un día en la historia”). Por último, encontramos que la expresión escrita se plantea una vez junto a la comprensión escrita (“Leyendas” mexicana y guaraní).

4.5. El manual *Aula Internacional 3* (B1)

El manual *Aula Internacional 3* (2014) es un libro destinado a un público que ya tiene una base de español y quiere obtener un nivel B1. Los autores son los mismos que los del nivel A2 (Jaime Corpas, Agustín Garmendia y Carmen Soriano) y la coordinadora es Neus Sans. Este manual también está orientado a la acción y su estructura es idéntica a la de los niveles A1 y A2, pero cuenta con 12 unidades. En este nivel encontramos también las dos secciones dedicadas a profundizar los puntos gramaticales vistos en cada unidad.

Los contenidos comunicativos se presentan de la siguiente manera, por unidad (12), objetivos (o tareas), recursos comunicativos, recursos gramaticales y recursos léxicos:

Unidad	Objetivo	Recursos comunicativos	Recursos gramaticales	Recursos léxicos
1.Volver a empezar	Escribir una carta de presentación del candidato ideal para un puesto de trabajo.	Hablar de hábitos en el presente. Relatar experiencias pasadas. Hablar del inicio y de la duración de una acción. Localizar una acción en el tiempo.	Pretérito perfecto y pretérito indefinido. Perífrasis: <i>empezar a/ acabar de/ terminar de/ volver a/ dejar de</i> + infinitivo. <i>Llevar/ seguir</i> + gerundio. <i>Desde/ desde que/desde hace</i> .	Trabajo. Hechos de la vida de una persona.
2.Mañana	Imaginar cómo seremos dentro de unos años.	Hablar de acciones y situaciones futuras. Expresar condiciones. Formular hipótesis sobre el futuro.	<i>Si</i> + presente de indicativo, futuro. <i>Depende de si</i> + presente de indicativo. Futuro. <i>Seguramente/ seguro que/ supongo que</i> + futuro. Marcadores temporales para hablar del futuro.	Problemas del mundo. Predicciones sobre el futuro personal.
3.Prohibido prohibir	Hacer un artículo sobre las costumbres y códigos sociales de la gente de nuestro país.	Expresar: prohibición, obligatoriedad, impersonalidad. Hablar de hábitos.	<i>Lo normal/lo habitual/lo raro es</i> + infinitivo. <i>Soler</i> + infinitivo. <i>Todo el mundo/ la mayoría (de) / muchos/ algunos. Es obligatorio/ está prohibido/ está</i>	Costumbres sociales. Vocabulario del trabajo y de la escuela.

			<i>permitido</i> + infinitivo. <i>Se prohíbe(n) /se permite(n)</i> + sustantivo.	
4.Va y le dice...	Escribir la sinopsis de una película.	Relatar en presente. Resumir el argumento de un libro o una película. Contar anécdotas/ chistes.	Conectores para relatar: <i>(y) entonces, en aquel momento, al final, de repente, de pronto, etc. Porque, como, aunque, sin embargo</i> . Forma y usos de los pronombres OD y OI.	Géneros narrativos. Léxico del cine y la televisión.
5.Busque y compare	Diseñar y presentar una campaña publicitaria.	Recomendar y aconsejar. Dar instrucciones. Describir un anuncio.	Imperativo afirmativo y negativo. Colocación y de los pronombres reflexivos y de OD y OI.	Publicidad: valores, soportes, elementos de un anuncio. Tareas del hogar.
6.¡Basta ya!	Escribir una carta abierta para exponer un problema.	Expresar deseos, reclamaciones y necesidad. Proponer soluciones. Escribir una carta abierta denunciando un problema.	Presente de subjuntivo. <i>Querer, pedir, exigir, necesitar</i> + infinitivo. <i>Querer, pedir, exigir, necesitar</i> que + subjuntivo. Proponer soluciones: <i>debemos, tenemos que, se debe, deberían, se debería, habría que</i> . <i>Cuando</i> + subjuntivo. <i>Antes de que</i> + subjuntivo.	Política y sociedad. Educación.
7.Mensajes	Transmitir mensajes y desarrollar estrategias de comunicación.	Desenvolvemos por teléfono. Tomar y dejar recados por teléfono. Transmitir mensajes. Transmitir órdenes, peticiones, consejos.	Estilo indirecto.	Verbos que resumen la intención de un mensaje (<i>preguntar, recomendar, etc.</i>). Tipos de mensajes: carta, mensaje de móvil...
8.El turista accidental	Contar anécdotas reales o inventadas.	Recursos para contar anécdotas, para mostrar interés al escuchar un relato. Hablar de causas y consecuencias.	Conectores para hablar de causas y consecuencias: <i>como, porque, así que, de modo que</i> . Pretérito pluscuamperfecto de indicativo. Combinar los tiempos del pasado en un relato.	Viajes. Tipos de turismo.
9.Tenemos que hablar	Escribir una discusión de pareja para el guion de una película.	Expresar interés y sentimientos. Hablar de las relaciones entre personas. Mostrar desacuerdo en diversos registros. Suavizar una expresión en desacuerdo. Contraargumentar.	<i>Me fascina, me encanta, odio, no aguanto que</i> + subjuntivo. <i>Me fascina(n), me encanta(n), odio, no aguanto</i> + sustantivo/ infinitivo.	Verbos para expresar interés, sentimientos y sensaciones. Manías. Recursos para mostrar desacuerdo. Adjetivos para describir el carácter de las personas.

10.De diseño	Diseñar un objeto que solucione un problema de la vida cotidiana.	Describir las características y el funcionamiento de algo. Opinar sobre objetos.	Superlativos en <i>ísimo</i> . Modificadores de adjetivo (<i>excesivamente, demasiado</i>). Exclamativas <i>¡qué...! ¡qué... tan/ más...!</i> Relativas con preposición. Indicativo y subjuntivo en relativas.	Vocabulario para describir objetos. Vocabulario para valorar el diseño de objetos.
11.Un mundo mejor	Elaborar una presentación sobre un nuevo movimiento.	Valorar situaciones y hechos. Opinar sobre acciones y conductas.	<i>Me parece bien/ mal/ injusto/ ilógico que</i> + presente de subjuntivo. <i>Está bien/ mal que</i> + presente de subjuntivo. <i>Es injusto /ilógico/ fantástico que</i> + presente de subjuntivo. Condicional. <i>Lo de</i> + infinitivo/ sustantivo.	Medioambiente. Solidaridad.
12.Misterios y enigmas	Escribir un blog sobre los misterios de la ciencia.	Hacer hipótesis y conjeturas. Relatar sucesos misteriosos. Expresar grados de seguridad.	Futuro simple y condicional. Construcciones en indicativo y en subjuntivo para expresar diferentes grados de seguridad.	<i>Creer algo/ creerse algo/ creer en algo</i> . Sucesos misteriosos y fenómenos paranormales. Psicología y ciencia.

Tabla 30. Contenidos del manual *Aula Internacional 3*

4.5.1. Tabla-resumen de *Aula Internacional 3*

Los 47 aspectos tratados en el manual, tras la revisión de los enunciados, las imágenes y los textos que figuran en cada lección, con indicación de la página, la actividad correspondiente, la destreza empleada y el trabajo o no en contraste, figuran en la siguiente tabla.

MANUAL <i>AULA INTERNACIONAL 3</i> (B1)							
Enunciado/ Imagen/ Texto	Lección	Página	Actividad	Destreza	Contraste	Tema	
1. "...y además (no te lo vas a creer) estuve dando clases de flamenco"	1	13	3	CE	NO	4	
2. Texto: "Dos hispanoamericanos que triunfan en sus profesiones: Locales y universales"	1	20-21	12	CE/EO	SÍ	3	
3. Letra de la canción "Un año de desamor" de Luz Casal	2	32	12	CE/EE/EO	SÍ	3	
4. Test-Texto ¿Qué sabes de los españoles? "Cómo relacionarse en España y no morir en el intento"	3	36	2A	CE	NO	4/5	

5.	Texto: “8 cosas que debes tener en cuenta en España”	3	37	2B	CE	NO	4/5
6.	“¿Te sorprendió que los españoles no son puntuales? Son puntuales para cosas importantes... pero no cuando quedan con amigos...” (audio)	3	37	3A	CO	SÍ	4/5
7.	“Los españoles cuando se tienen que ir tardan mucho en despedirse, eso todavía me desespera...” (audio)	3	37	3A	CO	SÍ	5
8.	“En Francia el día que no trabajas es el día de descanso y en España es el día de fiesta” (audio)	3	37	3A	CO	SÍ	4
9.	“La forma de hablar de los españoles es más brusca, la gente cuando me hablaba parecía que estaba enfadada, son como demasiado expresivos” (audio)	3	37	3A	CO	SÍ	5
10.	¿Te has encontrado en alguna situación parecida? (algo que te ha chocado de los españoles)	3	37	3B	EO	SÍ	4/5
11.	Frases que hacen referencia a cuestiones relacionadas con el trabajo. ¿Cuáles crees que son verdad en España?	3	39	6	CE/EO	SÍ	4
12.	“¿Qué y cómo come la gente?”	3	40	7	CE	SÍ	4
13.	“En febrero, durante más de una semana, en una ciudad que se llama Oruro, la gente desfila por la calle y todo el mundo se ríe y baila. La gente se viste con ropas muy raras (que se llaman disfraces) y se pone máscaras”	3	42	9ª	CE	SÍ	4
14.	“En una ciudad que se llama Valencia tienen una fiesta muy rara. Hacen explotar unas cosas que se llaman “tracas” y que hacen tanto ruido que pueden dejar sordo a cualquiera”	3	42	9ª	CE	SÍ	4
15.	Describir tradiciones del país del alumno	3	42	9B	EO	SÍ	4
16.	Frases de aspectos que son habituales en España para comparar con los países de los alumnos	3	43	11ª	CE	SÍ	4
17.	Escribir un artículo dando consejos a los españoles que viajan al país del alumno sobre las costumbres	3	43	11B	EE/EO	SÍ	4
18.	Texto e imágenes sobre el Día de los Muertos	3	44	12	CE	NO	4
19.	¿Hay fiestas o tradiciones de tu país que son conocidas en el extranjero?	3	45	12C 12D	EO/EE	SÍ	4
20.	“Esta semana en las televisiones españolas puedes ver algunos de estos programas. ¿Qué tipo de programas son?”	4	49	3	CE/EO	SÍ	4
21.	Texto sobre “El tiempo entre costuras” de María Dueñas	4	50	4	CE	NO	3

22. Sinopsis de las mejores películas del cine argentino	4	51	5	CE	NO	3
23. Audio en el que se describe una serie de televisión colombiana	4	52	6	CO	NO	3
24. Chistes	4	52	7	CE	NO	4
25. Juego de adivinanzas sobre películas, obras de teatro o cuentos muy conocidos	4	55	10	EO	SÍ	3
26. Texto: “Estereotipos latinos”	4	56-57	12	CE/EO	SÍ	4/5
27. “Los eslóganes más recordados”	5	68	12	CE/EO	Sí	4
28. “¿Cuáles crees que son los temas que más afectan a los jóvenes de tu país?”	6	70	1	EO	SÍ	4/5
29. Manifestaciones: escuchar un audio y relacionarlo con las imágenes	6	73	3	CO/EO	SÍ	5
30. Texto: “Poesía para cambiar el mundo”	6	80-81	12	CE/EO	SÍ	2/3
31. Destinos turísticos de Colombia. Página web con información e imágenes de ese país	8	94-95	1	CO/EO	SÍ	1
32. Texto sobre viajeros que dan su opinión en una web sobre su experiencias de viaje	8	97	3	CE/EO	SÍ	1
33. Relacionar mensajes de texto de viajeros con imágenes de lugares (Cerro Capilla en Bariloche, Argentina; Mercado de artesanía en Cusco, Perú; Toledo, España; hotel en Puerto Iguazú, Misiones, Argentina)	8	99	6	CE/EE	NO	1
34. La vida de Vicente Ferrer	8	102	9	CE/EO	NO	3
35. Texto de Augusto Monterroso	8	104-105	13	CE/EE	NO	3
36. Texto de Javier Marías: “Los enamoramientos”	9	116-117	12	CE/EE/EO	NO	3/5
37. Un hotel en Puerto Rico	10	118-119	1	CE/EO	Sí	1
38. Texto sobre el diseñador Martín Azúa	10	121	2B	CE/EO	NO	3
39. Imagen de Miguel Bosé	10	123	6	CO	SÍ	3

40. Imagen de Natalia Lafourcade	10	123	6	CO	SÍ	3
41. Imagen de Julieta Venegas	10	123	6	CO	SÍ	3
42. Inventos latinos	10	128-129	12	CE/EE	SÍ	3
43. Texto: “Vitoria capital verde”	11	140	12	CE/EO	SÍ	1/5
44. Imágenes de revistas españolas	12	142	1	EO	SÍ	4/5
45. Texto: “Las líneas de Nazca”	12	144	2	CE/EO	SÍ	1/2
46. Texto: “Sucesos de hoy” (esoterismo)	12	150	8	CE/EO	SÍ	4
47. Texto: “El surrealismo de Salvador Dalí y Frida Kahlo”	12	152-153	11	CE/EO	SÍ	3

Tabla 31. Tabla-resumen de *Aula Internacional 3*

4.5.2. Los temas del PCIC en *Aula Internacional 3*

En esta sección se presentan los temas del PCIC en el manual *Aula Internacional 3*.

TEMA	FRECUENCIA	FRECUENCIA
TEMA 1	4	6
TEMA 2	0	2
TEMA 3	11	13
TEMA 4	18	26
TEMA 5	3	12
TEMA 1 y 5	1	
TEMA 1 y 2	1	
TEMA 2 y 3	1	
TEMA 3 y 5	1	
TEMA 4 y 5	7	
TOTAL DE CASOS	47	
TOTAL DE RESPUESTAS		59

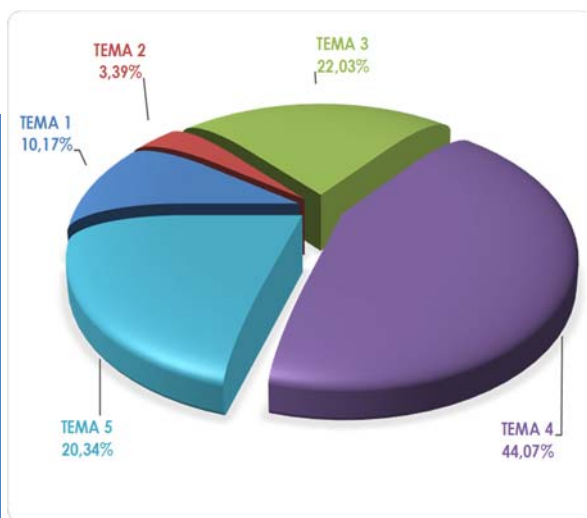


Tabla 32 Temas del PCIC *Aula Internacional 3*

Gráfico 20. Temas del PCIC en *Aula Internacional 3*

Como podemos observar, en este manual encontramos los 5 temas del PCIC, de la misma manera que ocurría en el nivel A2. El tema más tratado es tema 4 (costumbres), con 18 registros

de forma individual y 7 junto al tema 5 (con un total de 26 veces, 44,07 %) (“...y además (no te lo vas a creer) estuve dando clases de flamenco”; “En Francia el día que no trabajas es el día de descanso y en España es el día de fiesta” (audio); “¿Te sorprendió que los españoles no son puntuales? son puntuales para cosas importantes... pero no cuando quedan con amigos...” (audio)). El tema 3 (Cultura con mayúscula) aparece representado 13 veces en total (22,03 %), 11 casos individuales, uno junto al tema 2 y otro junto al tema 5 (Texto: “Dos hispanoamericanos que triunfan en sus profesiones: locales y universales”; letra de la canción “Un año de amor” de Luz Casal; texto de Javier Marías: “Los enamoramientos”). El tema 5 (comportamientos socioculturales) aparece 3 veces de forma individual, una junto al tema 1, otra junto al tema 3 y 7 con el tema 4, es decir 12 casos en total (20,34 %) (manifestaciones en una ciudad española: audio e imágenes, “¿Te parece justo lo que piden?”; texto: “Vitoria, capital verde”; “¿Cuáles son los temas que más afectan a los jóvenes de tu país?”).

El tema 1 (conocimientos generales del mundo hispano) se trata 4 veces de forma individual, una con el tema 5 y otra con el tema 2, es decir que en total lo encontramos 6 veces (10,17 %) (destinos turísticos en Colombia (página web); relacionar mensajes de texto con imágenes de lugares: Cerro Capilla en Bariloche, Argentina, mercado de artesanía en Cusco, Perú, Toledo, España y hotel en Puerto Iguazú, Misiones, Argentina); texto: “Las líneas de Nazca”; texto: “Vitoria capital verde”). Por último, encontramos el tema 2 (civilización), que aparece representado 2 veces en total (3,39 %), una acompañando al tema 1 (texto: “Las líneas de Nazca”) y otra junto al tema 3 (texto: “Poesía para cambiar el mundo”).

Estos datos nos indican que el manual sigue la tendencia del nivel anterior A2 al trabajar los cinco temas del PCIC, lo que indica una evolución en lo concerniente al uso del componente cultural en la colección. Por otro lado, se considera la cultura como un vehículo de transmisión, adoptándola a lo largo del aprendizaje de forma variada. En el análisis que Santamaría (2010) realiza todavía se habla de que las pautas del MCER no estaban presentes en los manuales, que era necesario que el profesor añadiera material complementario para tratar la competencia sociocultural. Hoy en día, en cambio, la tendencia a desarrollar actividades en relación con el componente cultural va incrementándose, sobre todo conforme aumenta el nivel de lengua. Esto se debe, entre otros factores, a que los estudiantes poseen ya una base lo suficientemente sólida como para poder tratar temas más complejos y adentrarse en el desarrollo del contenido cultural

del manual (Maíz Ugarte 2015). El aprendizaje de una LE implica aprender sus hábitos (Iglesias Casal 2003) y, cuanto más variados sean los materiales y más diversos los temas, más oportunidades tendrá el alumno de desarrollar una competencia sociocultural.

4.5.3. La interculturalidad en *Aula Internacional 3*

La tabla y el gráfico revelan los datos del análisis de la interculturalidad en el manual.

CONTRASTE	FRECUENCIA
NO	13
SÍ	34
TOTAL DE CASOS	47

Tabla 33. La interculturalidad en *Aula Internacional 3*

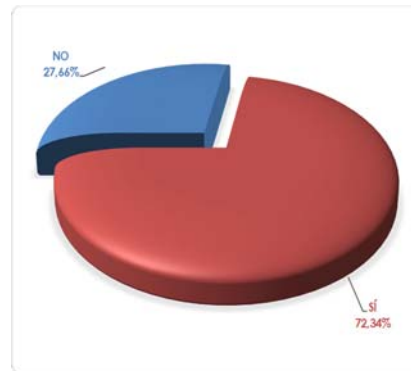


Gráfico 21. La interculturalidad en *Aula Internacional 3*

Como vemos, de los 47 casos (72,34 %) en los que hemos registrado el componente cultural en este manual, 34 se trabajan de forma contrastada, frente a 13 casos (27,66 %) en los que no se contrasta. Entre las actividades que podemos destacar representativas de este contraste hallamos, por ejemplo, un extracto de un audio (unidad 3, pista 6) que dice “¿Te sorprendió que los españoles no son puntuales? Son puntuales para cosas importantes... pero no cuando quedan con amigos...”. La actividad trata sobre diversos aspectos que chocan a los extranjeros cuando viajan a España, según las experiencias de los estudiantes del curso. El manual propone otra actividad en la que se presenta un texto sobre los estereotipos latinos y se habla de la visión que los argentinos tienen de los españoles, representada por los chistes de “gallegos” y la visión que se tiene de los argentinos en España y otros países de Hispanoamérica. En ellos, se propone una reflexión acerca del estereotipo y de los chistes de este tipo en las culturas de los alumnos.

Con todo, se aprecia una cierta profundización en lo que respecta al componente cultural en el nivel B1, que no se aprecia en el manual *Sueña 2*. En general, la visión que se plantea en los manuales acerca del *otro* es una visión deformada o estereotipada (Davcheva y Sercu 2005) y depende mucho de la forma en que se trabaja en el aula que el estereotipo se rompa o se fosilice.

Kuper (1999) recuerda que la cultura es una “cuestión de ideas y valores”, además de permitir al individuo conocer el mundo y relacionarse. Por ello, es necesario provocar ese contraste entre culturas para poder entrar en contacto con la cultura meta y romper estereotipos, gracias a la utilización de temas capaces de permitir una reflexión y una visión más acorde con la realidad de los países hispanos en la actualidad. Si el manual propone la posibilidad de emplear la cultura de origen esto puede aportar una visión distinta sobre la cultura meta (Abella Fernández 2015). Esta visión, además, sirve para permitir que el estudiante observe el estereotipo y lo confronte con la realidad (Gyóri 1997), y en el nivel B1 el alumno tiene una base más sólida para poder hacerlo.

4.5.4. Temas trabajados en contraste en *Aula Internacional 3*

La tabla y el gráfico revelan los datos de este manual con respecto a cómo se ha tratado la interculturalidad, según los temas del PCIC.

TEMA	CONTRASTE	FRECUENCIA
TEMA 1	NO	2
	SÍ	5
TEMA 2	NO	
	SÍ	2
TEMA 3	NO	7
	SÍ	6
TEMA 4	NO	5
	SÍ	20
TEMA 5	NO	4
	SÍ	8
TOTAL DE CASOS		47
TOTAL DE RESPUESTAS		59

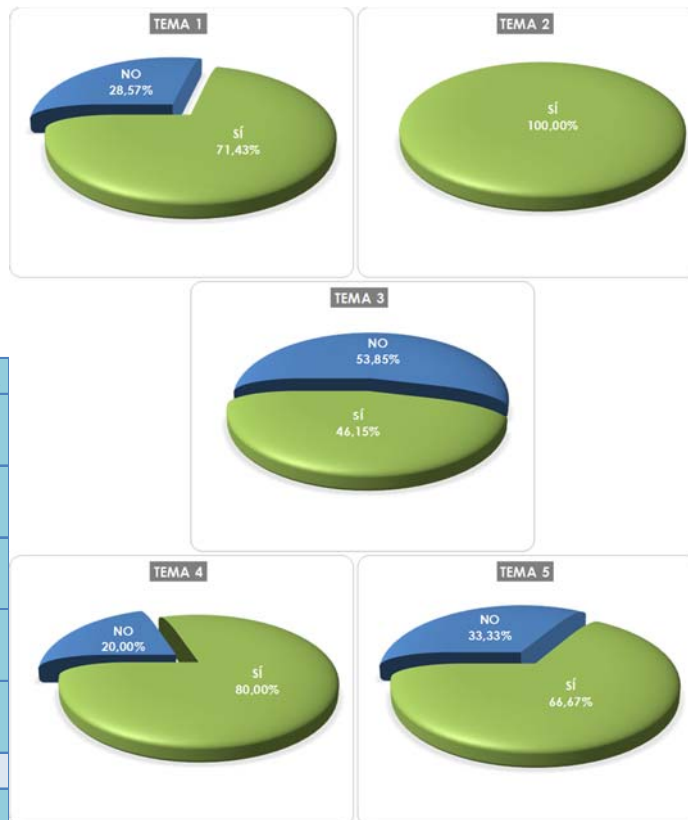


Tabla 34. Temas en contraste *Aula Internacional 3*

Gráfico 22. Temas en contraste en *Aula Internacional 3*

Los datos muestran que los cinco temas han sido trabajados con contraste. El tema 1 (conocimientos generales del mundo hispano) en 5 de las 7 ocasiones que figura en el manual (71,43 %) (texto sobre viajeros que dan su opinión en una web; texto: “Vitoria capital verde”). El

tema 2 (civilización) aparece 2 veces y lo hace con contraste (textos: “Poesía para cambiar el mundo” y “Las líneas de Nazca”). El tema 3 (Cultura con mayúscula) se contrasta 6 veces de los 13 casos que se recogen en el manual (46,15 %) (textos: “Dos hispanoamericanos que triunfan en sus profesiones” y “El surrealismo de Salvador Dalí y Frida Kahlo”). El tema 4 (costumbres) se contrasta en 20 ocasiones de los 25 casos registrados (80 %) (textos: “Sucesos de hoy” y “Estereotipos latinos”). Por último, el tema 5 (comportamientos socioculturales) se contrasta en 8 de los 12 casos registrados (66,47 %) (texto de Javier Marías: “Los enamoramientos”; “¿Te has encontrado en alguna situación parecida?”, sobre algo chocante de los españoles).

En resumen, los cinco temas del PCIC se trabajan con contraste en este manual. El nivel B1, como dijimos anteriormente, permite que las actividades presentadas se realicen de forma que el componente cultural no quede aislado, sino que tiende a ser un elemento más dentro del aprendizaje de la lengua (Miquel y Sans 2004).

4.5.5. Las destrezas en *Aula Internacional 3*

Los datos en relación con las destrezas utilizadas en el manual para tratar el componente cultural son los siguientes.

DESTREZA	FRECUENCIA
CE/EO	14
CE	11
CO	8
EO	5
CE/EE	3
EE/EO	2
CO/EO	2
CE/EE/EO	2
TOTAL DE CASOS	47

Tabla 35. Las destrezas en *Aula Internacional 3*

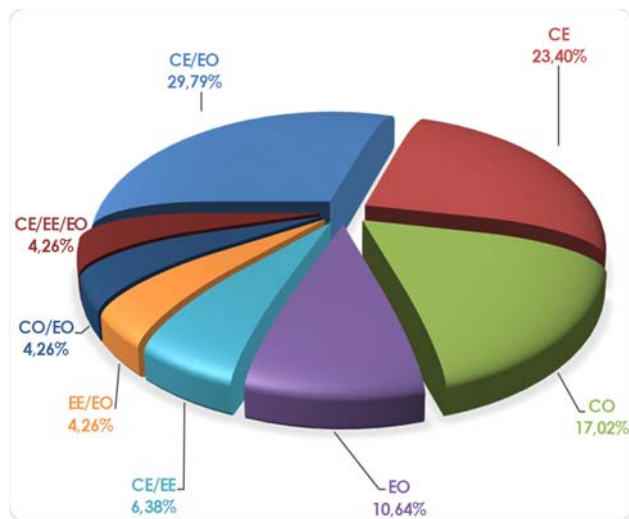


Gráfico 23. Las destrezas en *Aula Internacional 3*

Según los datos precedentes, en este nivel la destreza más utilizada es la comprensión escrita, encontrada en 11 casos de forma individual (23,40 %) (texto: “8 cosas que debes tener en

cuenta en España”; “En una ciudad que se llama Valencia tienen una fiesta muy rara. Hacen explotar unas cosas que se llaman ‘tracas’ y que hacen tanto ruido que pueden dejar sordo a cualquiera”), 14 veces junto a la expresión (e interacción) oral (29,79 %) (textos: “El surrealismo de Salvador Dalí y Frida Kahlo” y sobre el diseñador Martín Azúa), 3 veces junto a la expresión escrita (6,38 %) (inventos latinos; relacionar mensajes de texto de viajeros con imágenes de lugares) y en 2 ocasiones junto a la expresión (e interacción) oral y la expresión escrita (4,26 %) (texto de Javier Marías; letra de la canción de Luz Casal).

Así las cosas, podemos comprobar que conforme aumenta el nivel de lengua, se empiezan a trabajar otras destrezas para tratar el componente cultural; en particular, vemos que el manual se orienta hacia los textos para tratar la comprensión escrita de forma individual, o junto a otras, en particular junto a la expresión (e interacción) oral. Esto se puede deber a que en el nivel B1 es más fácil emplear textos con los que poner en marcha más de una destreza a la vez, esto es desarrollar la competencia comunicativa del estudiante a partir de una actividad multitarea (Areizaga, Gómez e Ibarra 2005). Al mismo tiempo, observamos que otra de las destrezas que más se utilizan es la comprensión oral, y se proponen audios más complejos para desarrollar la comprensión oral de los estudiantes.

4.5.6. Temas trabajados por destrezas en *Aula Internacional 3*

Por último, se presentan los datos obtenidos sobre las destrezas, según el tema tratado.

TEMA	DESTREZA	FRECUENCIA
TEMA 1	CE/EO	4
	CO/EO	1
	CE/EE	1
TEMA 2	CE/EO	2
TEMA 3	CE/EO	5
	CE	3
	CE/EE/EO	2
	CE/EE	2
	EO	1
TEMA 4	CO	1
	CE	9
	CO	5
	CE/EO	5
	EO	4
TEMA 5	EE/EO	2
	CO	3
	EO	3
	CE/EO	2
	CE	2
TEMA 5	CO/EO	1
	CE/EE/EO	1
TOTAL DE CASOS		47
TOTAL DE RESPUESTAS		59

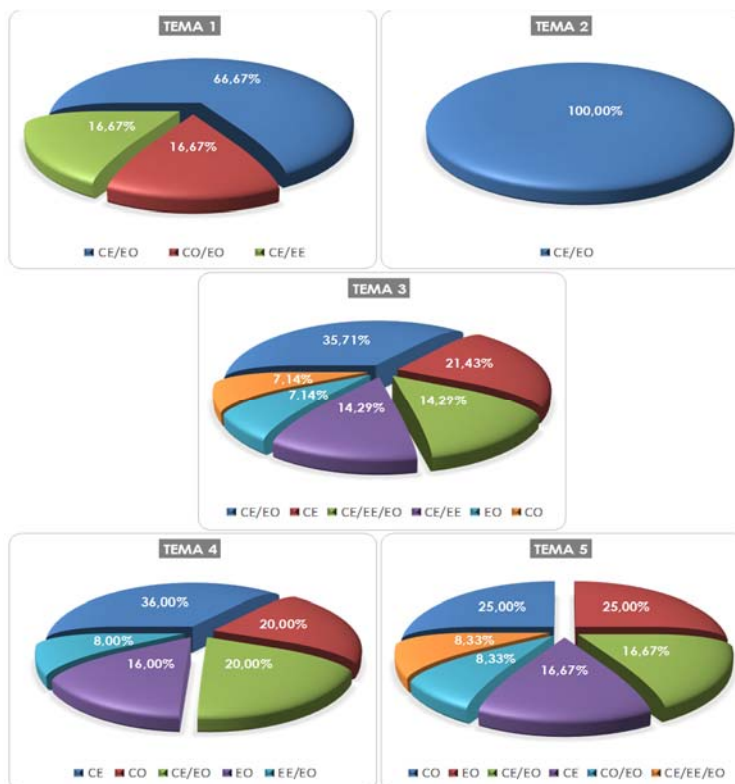


Tabla 36. Temas por destrezas en *Aula Internacional 3* Gráfico 24. Temas por destrezas en *Aula Internacional 3*

En el tema 1 (conocimientos generales de los países hispanos) observamos que las destrezas que más se utilizan son la comprensión escrita y la expresión (e interacción) oral, de forma conjunta, en 4 ocasiones (66,67 %) (texto de unos viajeros que dan su opinión en una web sobre su; un hotel en Puerto Rico). Después encontramos la comprensión oral y la expresión (e interacción) oral con un caso (16,67 %) (destinos turísticos de Colombia). Por último, la comprensión y expresión escrita con otro caso (16,67 %) (relacionar mensajes de texto de viajeros con imágenes de lugares de Argentina, Perú, y España).

El tema 2 (civilización) se trabaja las 2 veces que aparece junto con la comprensión escrita y la expresión (e interacción) oral (textos: “Poesía para cambiar el mundo y “Las líneas de Nazca”). En el tema 3 (Cultura con mayúscula) aparecen la comprensión escrita y la expresión (e interacción) oral de forma conjunta 5 veces (35,71 %) (texto: “Dos hispanoamericanos que triunfan en sus profesiones; la vida de Vicente Ferrer). Luego encontramos la comprensión escrita 3 veces (21,43 %) (texto: “El tiempo entre costuras” de María Dueñas), y de forma conjunta la comprensión y expresión escrita y la expresión (e interacción) oral 2 veces (14,29 %) (texto de Javier Marías). A continuación, aparecen la comprensión y expresión escritas en 2

momentos (14,29 %) (texto de Augusto Monterroso), la expresión oral aparece una vez sola (7,14 %) (juego de adivinanzas sobre películas, obras de teatro o cuentos) y la comprensión oral otra vez sola (7,14 %) (audio de una serie de la televisión colombiana).

El tema 4 (costumbres) se trata 9 veces junto con la comprensión escrita (36 %) (Valencia y su fiesta “rara”; frases habituales en España para comparar con los países de los alumnos); en 5 ocasiones encontramos la comprensión oral (20 %) (En Francia el día que no trabajas es el día de descanso y en España es el día de fiesta); y en 5 ocasiones la expresión (e interacción) oral y la comprensión escrita (20 %) (texto: “Estereotipos latinos”). Por su parte, la expresión oral aparece 4 veces (16 %) (“¿Cuáles crees que son los temas que más afectan a los jóvenes de tu país?”), y la expresión escrita lo hace junto a la expresión (e interacción) oral en 2 ocasiones (8 %) (“¿Hay fiestas o tradiciones de tu país que son conocidas en el extranjero?”).

Con el tema 5 (comportamientos socioculturales) encontramos la comprensión oral en 3 ocasiones (25 %) (audio: “Los españoles cuando se tiene que ir tardan mucho en despedirse...”), la expresión (e interacción) oral en otras 3 (25 %) (“¿Te has encontrado alguna vez en una situación parecida?”), la comprensión escrita junto a la expresión (e interacción) oral lo hace 2 veces (16,67 %) (texto: “Vitoria capital verde”), la comprensión escrita otras 2 (16,67 %) (test-texto: “¿Qué sabes de los españoles?”), la comprensión oral y la expresión (e interacción) oral una sola vez (8,33 %) (Manifestaciones (audio e imágenes)) y la comprensión escrita junto a la expresión escrita y la expresión (e interacción) oral otra vez (8,33%) (texto de Javier Marías).

4.6. El manual *Diverso 1* (A1)

La última colección del análisis es *Diverso*, de la editorial SGEL. Los autores del primer nivel son Encina Alonso, Jaime Corpas y Carina Gambluch. Este manual es una edición de 2015 reeditado en 2018. Los manuales *Diverso* aparecen como un método de ELE para un contexto intercultural y destinados a un público joven, por tanto, proponen un enfoque en el que se tiene en cuenta la diversidad y la reflexión.

La concepción del manual se hace en unidades que se concentran en un aspecto determinado, como puede ser la identidad o el hábitat. A su vez, cada unidad se divide en cuatro secciones. En la primera se presentan los contenidos de la unidad y se propone una actividad para activar los conocimientos acerca del contenido, introduciéndolo y contextualizándolo. En la segunda encontramos tres secuencias didácticas a través de actividades con distintos tipos de

textos, cuadros de gramática, léxico, pronunciación y ortografía. La tercera trata sobre un país de habla hispana: aquí se presenta al país y se proponen actividades en torno al concepto que se trabaja en la unidad. Por último, en la cuarta sección se propone un trabajo oral de acción y reflexión a modo de resumen para repasar los puntos importantes vistos en la unidad. Además, al final del manual se presenta una sección de gramática, otra de léxico, un cuaderno de ejercicios con autoevaluación y las transcripciones de las grabaciones del CD.

Los contenidos comunicativos se presentan por unidades (9) y cada unidad se divide en secciones: conciencia crítica-reflexiva, interculturalidad, competencias lingüísticas, competencia pragmática y sociolingüística, procedimientos y estrategias, actitudes y valores, tipologías textuales, acción-reflexión y país.

Unidad	Conciencia crítica-reflexiva	Interculturalidad	Competencias lingüísticas	Competencia pragmática y sociolingüística	Procedimientos y estrategias	Actitudes y valores	Tipologías textuales	Acción-reflexión	País
0. ¡Hola!			Gramaticales: Pronombres personales de sujeto. Léxica: Saludos. Números (0-20). Países y ciudades hispanos. Fonología/ ortografía: Letras y sonidos.	Saber pronunciar y escribir cada letra de una palabra. Saludar y despedirse.	Identificar y producir saludos. Formular preguntas en el aula. Reproducir el alfabeto. Identificar países de habla hispana.		Mapa.		
1. Identidad	Reflexionar sobre la identidad.	Mi propia cultura.	Gramaticales: Artículo determinado. Género y número del sustantivo. <i>Tú y usted.</i> <i>Llamarse, ser, tener.</i> Posesivos. Presente de verbos regulares. Pronombres interrogativos. Léxica: Objetos de la clase. Nacionalidades. Países. Números 20-100. Meses y fechas. Direcciones electrónicas. Deportistas. Idiomas Fonología/ ortografía: y/e. Entonación interrogativa.	Conocer objetos de la clase. Escuchar y producir saludos. Dar y pedir información personal. Presentarse. Diferenciar entre <i>tú</i> y <i>usted</i> . Interpretar información de internet.	Formular preguntas. Simular situaciones. Seleccionar información. Confeccionar textos breves.	Respetar el trabajo de mis compañeros.	Documento de identidad. Perfil en Facebook. Noticia de página web.	Hacer un póster: ¿Quién soy? ¿Cuál es mi identidad?	Chile.
2. Relaciones	Reflexionar sobre las	Las relaciones sociales como	Gramaticales: Posesivos.	Hablar sobre relaciones sociales.	Identificar relaciones familiares.	Valorar nuestras	Árbol genealógico	Diseñar un árbol	Ecuador.

	relaciones sociales.	base de una cultura.	Demostrativos. Adjetivos. Negación <i>no</i> . <i>Y, también, o, pero</i> . Léxica: Relaciones familiares y sociales. Estado civil. Descripción física/ carácter. Fonología/ ortografía: Sonidos que se pronuncian juntos.	Preguntar sobre la familia. Describir aspecto físico/ carácter.	Clasificar relaciones de parentesco. Relacionar dibujos y palabras. Diseñar un árbol genealógico.	relaciones con otras personas.	co. Blog. Anuncio. Mensaje de red social. Folleto.	genealogía de la familia. ¿En qué se diferencian las familias? ¿Son importantes los amigos?	
3. Hábitat	Reflexionar sobre la vida en diferentes lugares.	El hábitat y la relación con la cultura.	Gramaticales: Artículo indeterminado. <i>Hay</i> . <i>Muy, mucho, poco, uno, alguno, ninguno</i> . <i>Porque/para</i> . <i>Estar</i> . Marcadores de lugar. Léxica: Servicios públicos. Descripción de lugares. Puntos cardinales. Partes de la casa. Muebles y objetos de casa. Fonología/ ortografía: r/rr.	Describir ciudades, barrios y partes de la casa. Preguntar por la existencia de servicios públicos. Expresar causa y finalidad. Expresar existencia y ubicación.	Leer mapas/ planos. Interpretar folletos. Seleccionar información de un texto. Relacionar información de ciudades y países.	Cooperar en la formación de grupos.	Mapa. Plano. Artículo. Foro. Folleto informativo.	Diseñar un proyecto de un nuevo barrio. ¿Cómo es tu hábitat ideal?	Guatemala.
4. Hábitos	Reflexionar sobre los hábitos y las rutinas.	Los hábitos en distintas culturas.	Gramaticales: Preposiciones para indicar la hora.	Preguntar y decir la hora. Hablar y preguntar por actividades	Formular preguntas relacionadas con las horas. Confeccionar hábitos de	Respetar los hábitos de clase.	Entrada de un blog. Correo electrónico.	Escribir una entrada de blog sobre	Perú.

			<i>Levantarse, ir, hacer, jugar. Más tarde/ temprano. Primero, luego, después, durante.</i> Expresiones para indicar frecuencia. Verbos irregulares con cambio de vocal. Léxica: Rutinas diarias Profesiones. Fonología/ ortografía: Letras que no se pronuncian: h (hora), u (gui, gue, qui).	diarias. Expresar frecuencia. Opinar sobre hábitos.	aprendizaje. Comparar hábitos y rutinas. Describir profesiones.		o. Horario. Folleto. Cuestionario.	la vida diaria. ¿Qué son buenos y malos hábitos?	
5. Competición	Reflexionar sobre la competición, la colaboración y el triunfo.	La competición en las distintas culturas.	Gramaticales: Gustar, encantar Marcadores de cantidad A mí también/tampoco Tener que/ poder + infinitivo Es importante/necesario/obligatorio + infinitivo Léxica: Deportes Instalaciones deportivas Números a partir del 100 Vocabulario de la competición Fonología/ ortografía: g/j.	Hablar sobre actividades deportivas Asociar léxico Comparar y contrastar gustos Formular reglas.	Diferenciar obligación de opción Asociar léxico Comparar y contrastar gustos Formular reglas.	Promover el trabajo colaborativo.	Infografía Foro Artículo de revista Página web Extracto de un concurso Folleto turístico.	Preparar un concurso de español ¿Por qué tienen tanto éxito los concursos de televisión? ¿Todo es positivo en el deporte?	Costa Rica.
6. Nutrición	Reflexionar	La influencia de	Gramaticales:	Expresar: preferencia,	Realizar un test	Respetar la	Infografía	Organizar	España.

	sobre los tipos de comida diferentes.	la cultura en la dieta.	Lo que más/menos me gusta Mi comida favorita/preferida Almorzar y merendar Marcadores de frecuencia Impersonalidad con se Lo/la/los/las querer Léxica: Comida y bebida Medidas y cantidades Formas de cocinar, de comer y de beber Fonología/ ortografía: Dígrafos: ch/l.	frecuencia, impersonalidad Describir comidas y bebidas Hablar sobre hábitos alimenticios Pedir en un establecimiento de comida Dar y pedir información sobre comidas y su elaboración.	Identificar textos por elementos paralingüísticos Interpretar y elaborar recetas Simular conversaciones en un restaurante.	diversidad en la alimentación.	Test Programa de radio Texto informativo Receta Menú Fragmento de noticia.	un concurso de cocina ¿Crees que hay una relación entre comida y cultura? ¿Tiene la comida la misma importancia en todas las culturas?	
7. Diversión	Reflexionar sobre qué es la diversión.	La diversión en distintas culturas.	Gramaticales: <i>gustar, encantar, interesar, apetecer, parecer, preferir</i> <i>ir a + infinitivo</i> <i>querer/preferir/te</i> <i>ner ganas de + infinitivo</i> Marcadores temporales de futuro <i>Si + presente</i> Léxica: Actividades de ocio Fonología/ ortografía: c/z	Hablar sobre planes Hacer propuestas Expresar: deseo/intención, condición, opinión (acuerdo, desacuerdo) Invitar a realizar una actividad: <i>aceptar, rechazar, quedar.</i>	Planificar salidas Indagar sobre nuevas estructuras Hacer juegos de rol Escribir una reseña.	Valorar el uso de internet.	Correo electrónico o Viñeta Mensaje de Facebook Reseña Artículo Canción.	Escribir un correo electrónico o ¿Qué es la diversión? ¿Qué necesitas para divertirse?	Cuba y República Dominicana.
8. Clima	Reflexionar sobre el	El clima y su efecto en la	Gramaticales: Llueve, nieva,	Hablar del tiempo Intercambiar ideas	Establecer hipótesis Comparar dos lugares	Adaptarse y aceptar	Parte meteoroló	Redactar un artículo	Argentina.

	clima y su influencia en la vida diaria.	cultura.	está nublado, hace frío, hay viento Además, aunque Comparativos El voseo Léxica: El tiempo colores Fonología/ortografía: ll/y.	sobre preferencias Hablar de lugares favoritos Analizar el clima y la personalidad Hacer comparaciones Indicar igualdad.	Expresar preferencia Contrastar aspectos del español.	distintos puntos de vista.	gico Mapa Artículo Folleto Entrevista.	informativo ¿Qué influencia tiene el clima del lugar donde vives tu vida diaria? ¿Cómo influye el clima?	
9. Viajes	Reflexionar sobre el significado de viajar.	El respeto a otras culturas.	Gramaticales: Saber y conocer No... ni... Verbos irregulares en 1era persona por/porque y para a la derecha, al lado de ... pretérito perfecto hoy, este año, esta mañana... Léxica: Tipos de vacaciones Geografía Medios de transporte Formas y razones de viajar Adjetivos de carácter alojamiento Fonología/ortografía: Abreviaturas relacionadas con las direcciones.	Expresar: habilidad y conocimiento, causa, finalidad y opinión Preguntar y dar direcciones Hablar de experiencias en un tiempo pasado conectado con el presente y lo largo de la vida Definir la personalidad de los viajeros.	Comparar opciones Analizar hábitos culturales Caracterizar personalidades y formas de viajar Extraer el significado general de un texto.	Valorar la organización en las actividades.	Viñeta Artículo informativo Plano Tarjeta de visita Blog de viajes Mensaje de Facebook Foro Reportaje.	Organizar un viaje con la clase ¿Qué significa viajar para ti? ¿Qué buscas cuando vas de vacaciones?	México.

Tabla 37. Contenidos del manual *Diverso I*

4.6.1. Tabla-resumen de *Diverso 1*

La siguiente tabla resume los aspectos tratados en este manual (59 en total), teniendo en cuenta los enunciados, las imágenes y los textos.

MANUAL <i>DIVERSO 1</i> (A1)						
Enunciado/ Imagen/ Texto	Lección	Página	Actividad	Destreza	Contraste	Tema
1. El alfabeto con nombres de ciudades hispanas como ejemplo de cada letra	0	14	1	CO	NO	1
2. Mapas de algunos países hispanos (Colombia, Venezuela, Perú, Chile, Costa Rica y México) para relacionar con su capitales	0	18	1	EO	NO	1
3. “¿Qué define tu identidad: tu nombre, tu colegio, tu nacionalidad, tu ropa?”	1	19	1	EO	SÍ	1
4. Mira las fotografías (imágenes de jóvenes): “¿De qué nacionalidad crees que son los chicos y chicas? ¿Con qué fotografía te identificas más?”	1	19	1/4	EO	SÍ	1
5. “¿Qué define una nacionalidad: el idioma, la cultura, el clima, la comida...?”	1	19	1	EO	SÍ	1/4
6. “¿Tienes documento de identidad en tu país?”	1	22	1	CE/EO/EE	SÍ	1
7. Texto sobre Marcelo Ríos	1	23	3	CE	NO	3
8. Imágenes de chicos con las banderas de sus países	1	25	3	EO	SÍ	1
9. Imágenes sobre Chile (mapa, comidas, personajes, acontecimientos, costumbres)	1	26-27	-	EO	NO	1/2/3/4
10. Texto (blog) presentación de un chico ecuatoriano	2	31	4B	CE	NO	1/4
11. Imágenes sobre Ecuador (mapa, personajes, acontecimientos)	2	36-37	-	EO/CE	NO	1/2/3
12. Imagen plano de Salamanca	3	40	3	CE	NO	1
13. Texto sobre Salamanca	3	41	4	CE	NO	1
14. Imágenes para adivinar cuál corresponde con Salamanca	3	41	4B	CE/EO	NO	1
15. Escucha a 3 personas que están en Salamanca y escribe su opinión sobre la ciudad	3	41	5	CO	NO	1
16. “Y a ti. ¿te parece Salamanca una ciudad interesante para vivir, para estudiar o para pasar unas vacaciones?”	3	41	5B	EO	SÍ	1

17. Mapa de América central con zoom en un barrio de Antigua, Guatemala	3	42	1	EE/EO	NO	1
18. Texto: “El barrio en la cultura hispana”	3	43	3	CE	SÍ	1
19. Haz una lista de los servicios que hay en tu barrio	3	43	4	EE/CO	SÍ	1
20. Ejercicio para describir una ciudad	3	43	5	EO	SÍ	1
21. Texto: “Busco piso” (en Barcelona)	3	44	1	CE/EO	SÍ	1
22. Imágenes sobre Guatemala (mapa, acontecimientos)	3	46-47	-	CE/EO/EE	SÍ	1/2
23. Diseño de un proyecto de un barrio	3	48	-	EO	SÍ	1
24. Texto-correo de un chico peruano que habla sobre su vida en España	4	53	3	CE	NO	4
25. Frases sobre los horarios en Perú para contrastar con los del país del alumno	4	54	2	CE/EO	SÍ	4
26. Texto con los horarios de Machu Picchu	4	55	3	CE	No	4
27. Imágenes sobre Perú (mapa, personajes, acontecimientos)	4	56-57	-	EO/CE/EE	NO	1/2/3
28. Texto sobre dos hermanas nadadoras y campeonas costarricenses	5	61	4	CE	NO	3
29. Texto sobre Karina Ramos, Miss Costa Rica	5	65	3	CE/EO	Sí	3/4
30. Imágenes sobre Costa Rica (mapa)	5	66-67	-	EO/CE/EE	NO	1
31. Imágenes de platos hispanos	6	69	-	EO	SÍ	4
32. “¿Qué influencia de otras culturas hay en la comida de tu país?”	6	69	2	EO	SÍ	4
33. Observa las fotografías: todos son platos de países hispanos excepto uno, ¿cuál es?, ¿sabes de dónde son estos platos?	6	69	3	EO	SÍ	4
34. Escucha un programa de radio y toma nota de las diferencias en los hábitos alimenticios en España, Argentina y México	6	72	1	CO	SÍ	4

35. Texto sobre la dieta mediterránea	6	72	2	CE	NO	4
36. Receta de gazpacho	6	73	3	CO	NO	4
37. Imágenes de comidas hispanas para describir los ingredientes	6	75	4	EO/EE	NO	4
38. Imágenes sobre España (mapa, comidas, costumbres)	6	76-77	-	EO/CE/EE	NO	1/4
39. Asociar temas con Cuba	7	80	1	EO	SÍ	1/2/4
40. Conversación entre dos personas que están de vacaciones en Cuba	7	80	1B	CE	NO	1/4
41. “¿Qué sabes sobre la República Dominicana?”	7	81	2A	EO	SÍ	1/2/3/4/5
42. Texto-carta de una chica que está de vacaciones en la República Dominicana	7	81	2B	CE	NO	1
43. Texto cartelera de cine hispano	7	83	3	CE/EO	SÍ	3
44. Imágenes sobre Cuba (mapa, comidas, personajes, costumbres)	7	86-87	-	EO/CE	NO	1/3/4
45. Invitar a estudiantes de otro instituto a hacer un intercambio en vuestra ciudad	7	88	-	EO	SÍ	1/4
46. Mapa de predicción del tiempo de Argentina	8	91	2	EE/CO	NO	1
47. Frases e imágenes sobre Pinamar y Mar de Plata, Argentina	8	94	1C	CO	NO	1/3
48. Escuchar conversación entre un español y una argentina para observar las diferencias	8	95	3/4	CO	SÍ	1
49. Ficha gramatical sobre el “voseo”	8	95	-	CE	NO	4
50. Imágenes sobre Argentina (mapa)	8	96/97	-	EO/CE/EE	NO	1
51. Imágenes de Pinamar, Cataratas de Iguazú, Tucumán, La Pampa, Jujuy y glacierto Perito Moreno (Argentina)	8	98	-	EO	SÍ	1
52. Imágenes de Lago Titicaca, Cataratas de Iguazú, Galápagos, volcán Popocatepetl, río Amazonas y desierto de Atacama	9	99	-	EO	SÍ	1

53. Mapa de México	9	100	1C	CO	NO	1
54. Texto sobre hábitos culturales en el mundo para contrastar con el país del alumno	9	101	5	CE/EO	SÍ	4
55. Plano de Ciudad de México	9	102	1	CO	NO	1
56. Texto de una chica que cuenta la visita de una amiga a México	9	104	1	CE	NO	1/2/3
57. Textos de personas que hablan sobre viajar por el mundo	9	105	4	CE	SÍ	1
58. Imágenes sobre Cuba (mapa, comidas, personajes, acontecimientos, costumbres)	9	106-107	-	EO/CE/EE	NO	1/2/3/4
59. Organizar un viaje y prepara una propuesta	9	108	-	EO	SÍ	1/4

Tabla 38. Tabla-resumen de *Diverso 1*

4.6.2. Los temas del PCIC en *Diverso 1*

Los temas del PCIC que incluye el manual son estos:

TEMA	FRECUENCIA	FRECUENCIA
TEMA 1	27	43
TEMA 2	0	8
TEMA 3	3	12
TEMA 4	12	23
TEMA 5	0	1
TEMA 1 y 2	1	
TEMA 1 y 2 y 3 y 4	1	
TEMA 1 y 2 y 3	4	
TEMA 1 y 2 y 3 y 4 y 5	1	
TEMA 1 y 2 y 4	1	
TEMA 1 y 3	1	
TEMA 1 y 3 y 4	1	
TEMA 1 y 4	6	
TEMA 3 y 4	1	
TOTAL DE CASOS	59	
TOTAL DE RESPUESTAS		87

Tabla 39. Temas del PCIC en *Diverso 1*

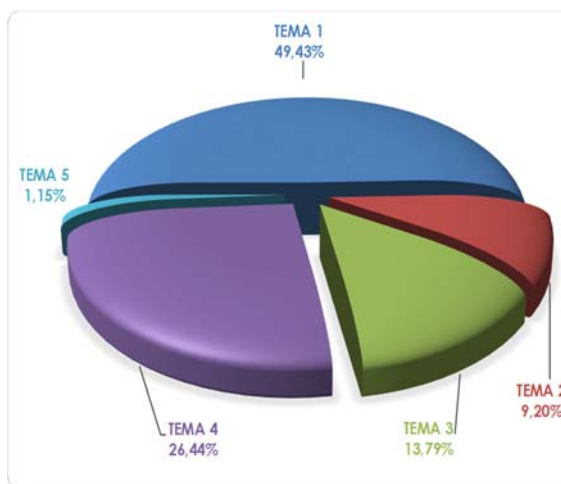


Gráfico 25. Temas del PCIC en *Diverso 1*

La tabla muestra que los 5 temas del PCIC están representados en este primer nivel y que estos se trabajan de forma conjunta en varias ocasiones. En lo que concierne al tema 1 (conocimientos generales del mundo hispano), aparece 27 veces de forma individual (el alfabeto con nombres de ciudades hispanas; imágenes de chicos con las banderas de sus países; imagen y

texto sobre Salamanca). En otros 16 casos lo hace junto a otros temas: una vez junto al tema 2 (imágenes de Guatemala: mapa, acontecimientos), otra junto a los temas 2, 3 y 4 (imágenes sobre Cuba: mapa, comidas, personajes, acontecimientos), 4 veces junto a los temas 2 y 3 (imágenes sobre Perú: mapa, acontecimientos, personajes); una con los temas 2, 3, 4 y 5 (“¿Qué sabes sobre la República Dominicana?”); otra junto a los temas 2 y 4 (asociar temas con Cuba); y 6 veces junto al tema 4 (imágenes sobre España: mapa y costumbres). En total encontramos este tema 43 veces en el manual (49,43 %).

El tema 2 no aparece de forma individual, pero lo hallamos 8 veces junto a otros (9,20 %): una vez con tema 1; otra con a los temas 1, 3 y 4; 4 veces con los temas 1 y 3 (texto de una chica que cuenta la visita de una amiga a México); una vez junto a los temas 1, 3, 4 y 5; y una vez junto a los temas 1 y 4. El tema 3 (Cultura con mayúscula) aparece en 3 casos de forma individual (texto sobre Marcelo Ríos) y 9 junto a otros temas: una con los temas 1, 2 y 4; 4 con los temas 1 y 2 (imágenes sobre Ecuador: mapa, personajes, acontecimientos); una acompañando a los temas 1, 2, 4 y 5; otra junto al tema 1; otra con los temas 1 y 4, y otra más con el tema 4 (texto sobre Miss Costa Rica); es decir, en total se trata 12 veces (13,79 %). El tema 4 (costumbres) aparece en este manual 12 veces de forma individual (frases con los horarios de Perú para contrastar con los horarios de los alumnos) y 11 veces acompañando a otros temas: una vez con los temas 1, 2 y 3; otra con los temas 1, 2, 3 y 5; otra con los temas 1 y 2; otra más con los temas 1 y 3; 6 veces acompaña al tema 1 (organizar un viaje y preparar una propuesta) y, por último, en una ocasión acompaña al tema 3. Con todo, se presenta en 23 ocasiones en el manual (26,44 %). Por su parte, el tema 5 (comportamientos socioculturales) lo encontramos una sola vez junto a los temas 1, 2, 3 y 4 (1,15 %).

Estos datos permiten comprobar que el manual *Diverso I* contiene una gran variedad en lo que se refiere al componente cultural del PCIC. En efecto, se abordan todos los temas y se presentan los diversos países hispanos, profundizando sobre algunas de sus costumbres (el carnaval de Putre en Chile, la ropa típica de Cuba), sobre un acontecimiento histórico, un autor conocido (Pablo Neruda para el caso de Chile), la organización y situación geográfica del país (mapas e imágenes) y su arquitectura (el castillo de San Felipe de Lara en Guatemala, el capitolio en La Habana), por todo lo cual se favorece el uso de estos temas. No obstante, toda esta información no entra dentro de los contenidos de la unidad, y cuando lo hace, no es necesario

trabajarla para seguir el programa de contenidos comunicativos. Por ello, y a pesar de que encontramos una gran variedad de temas del PCIC, gran parte de estos se concentra en un solo apartado de la unidad del manual.

Como es sabido, la clase de lengua es el lugar en el que la cultura del alumno entra en relación con la cultura meta (Zarate 1993), y esto ha de extenderse a lo largo de todo el manual para trabajar en conjunto en cada unidad y en actividades desarrolladas por los alumnos en el aula. No es cuestión de buscar una actividad para cada unidad en la que se trate el componente cultural, sino más bien hacer que este componente forme parte del aprendizaje de forma constante. De este modo, si seguimos este principio, comprobamos que este manual sí trata el componente cultural, pero lo hace sobre todo con el tema 1 (que figura 27 veces de forma individual) y el 4 (con 12 ocasiones tratado de forma individual). Es decir, coincide con los otros dos manuales analizados previamente (*Sueña 1* y *Aula Internacional 1*) en los que observamos que estos dos temas son los más tratados en el nivel A1. Volveremos a ello en la sección 5 de este trabajo.

4.6.3. La interculturalidad en *Diverso 1*

Los datos concernientes a la interculturalidad en el manual se resumen en la tabla y gráfico siguientes.

CONTRASTE	FRECUENCIA
NO	31
SÍ	28
TOTAL DE CASOS	59

Tabla 40. Interculturalidad en *Diverso 1*

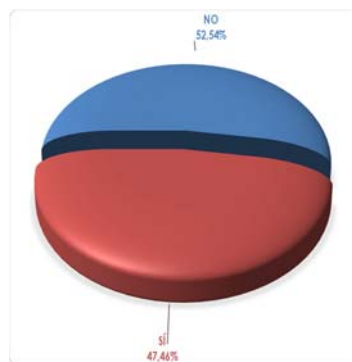


Gráfico 26. Interculturalidad en *Diverso 1*

Los datos reflejan que existe una clara voluntad en este manual por tratar la interculturalidad. Vemos que de los 59 casos en los que se trata el componente cultural, 28 lo hace de forma contrastada con la cultura meta de los alumnos (47,46 %). Este contraste se observa, en muchas ocasiones, a través de las preguntas que se proponen (“¿Qué define tu

identidad: el idioma, la cultura, el clima, la comida...?"; "¿Tienes documento de identidad en tu país?"; "¿Qué influencia de otras culturas hay en la comida de tu país?"; "¿Qué sabes sobre la República Dominicana?"). Además, se busca que los estudiantes reflexionen y se conciencien de su propia cultura, de lo que saben e intuyen de otras culturas. La estructura en temas generales (identidad, relaciones, hábitos, competición, diversión, hábitat, nutrición, clima y viajes) permite la revisión constante de los conocimientos previos del alumno, con respecto a su visión de las cosas, su cultura, su forma de entender el mundo, para compararlo con la cultura meta. Una vez más el papel del profesor es fundamental para llevar a cabo este tipo de aprendizaje (Zarate 1993).

El hecho de que se decida plantear estas cuestiones en el aula, para trabajar el aprendizaje de la lengua bajo otra óptica distinta a la que se está acostumbrado, lleva al estudiante a poner en perspectiva su cultura con respecto a la cultura meta (Cain 1997, Byram, Gribkova y Starkey 2002, White 2018). Sin embargo, cabe plantearse de qué forma se puede trabajar este tipo de actividad de preguntas abiertas en un nivel A1, en el que los estudiantes no cuentan con las bases necesarias como para poder desarrollar sus respuestas en la lengua meta. Por ello, también es necesario que el aprendizaje contrastado tenga en cuenta otro tipo de actividades que puedan ayudar al alumno a la hora de poner en marcha una reflexión acerca de las dos culturas. Esto lo vemos en el manual en ejercicios que incluyen, por ejemplo, textos de comprensión escrita en donde se trata el componente cultural (frases sobre los horarios en Perú para contrastar con los horarios del país del alumno), imágenes que muestran la realidad de ese componente cultural (platos hispanos, fiestas).

Con todo, los materiales reproducen la realidad cultural de los países hispanos para que el estudiante pueda familiarizarse con la cultura y sea capaz de contrastarla con la suya propia.

4.6.4. Temas trabajados en contraste en *Diverso 1*

Los datos en relación a los temas tratados en contraste son los siguientes.

TEMA	CONTRASTE	FRECUENCIA
TEMA 1	NO	23
	SÍ	20
TEMA 2	NO	5
	SÍ	3
TEMA 3	NO	9
	SÍ	3
TEMA 4	NO	11
	SÍ	12
TEMA 5	NO	
	SÍ	1
TOTAL DE CASOS		59
TOTAL DE RESPUESTAS		87

Tabla 41. Temas en contraste en *Diverso I*

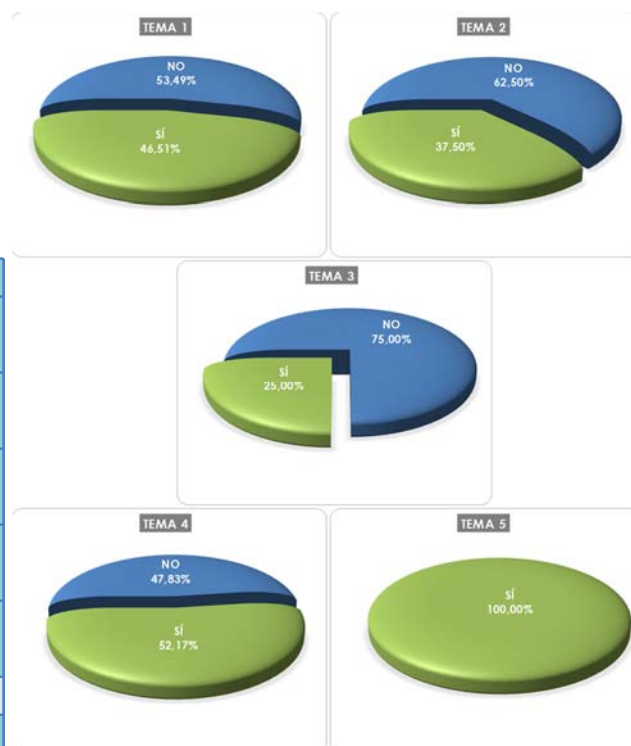


Gráfico 27. Temas en contraste en *Diverso I*

La tabla precedente nos muestra que el tema 1 (conocimientos generales del mundo hispano) se trabaja 23 veces sin contraste (53,49 %) (mapas de algunos países hispanos y sus capitales: Colombia, Venezuela, Perú, Chile, Costa Rica y México) frente a las 20 veces que figura con contraste (46,51 %) (“Mira las fotografías (imágenes de jóvenes). ¿De qué nacionalidad crees que son los chicos y chicas? ¿Con qué fotografía te identificas más?”). El tema 2 (civilización) aparece en 5 ocasiones sin contraste (62,50 %) (imágenes sobre Chile: mapa, acontecimientos, personajes) y 3 con contraste (37,50 %) (asociar temas con Cuba). El tema 3 (Cultura con mayúscula) se presenta 9 veces sin contraste (75 %) (texto sobre Marcelo Ríos) frente a 3 veces con contraste (25 %) (texto sobre Miss Costa Rica). Los datos del tema 4 (costumbres) revelan que se trabaja sin contraste 11 veces (47,83 %) (texto sobre la dieta mediterránea) frente a 12 casos en los que se utiliza el contraste (52,17 %) (“¿Qué influencia de otras culturas hay en la comida de tu país?”; texto sobre hábitos culturales en el mundo para contrastar con el país del alumno). Por último, el tema (5 comportamientos socioculturales) aparece 1 vez y lo hace con contraste (“¿Qué sabes sobre la República Dominicana?”). En conclusión, los temas más contrastados son el 3 y el 4, que son, al mismo tiempo, los dos temas más tratados en el manual. Por otro lado, comprobamos la voluntad de los autores por trabajar la

interculturalidad en sus unidades, puesto que todos los temas se contrastan en mayor o menor medida.

4.6.5. Las destrezas en *Diverso 1*

Prosigamos con los datos obtenidos en lo referente a las destrezas empleadas con el componente cultural.

DESTREZA	FRECUENCIA
EO	18
CE	14
CO	8
CE/EO	8
CE/EE/EO	7
EE/EO	2
CO/EE	2
TOTAL DE CASOS	59

Tabla 42. Destrezas en *Diverso 1*

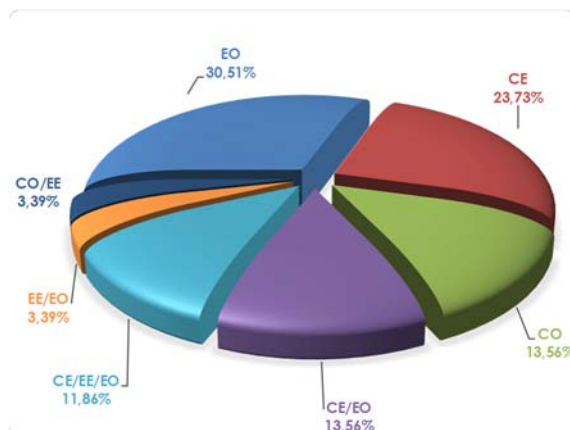


Gráfico 28. Destrezas en *Diverso 1*

Para empezar, observamos que la destreza de la expresión (e interacción) oral es la más utilizada para tratar el componente cultural. Aparece 18 veces trabajada de forma individual (30,51 %) (“¿Qué sabes sobre la República Dominicana?”; “¿Qué define tu identidad: tu nombre, tu colegio, tu nacionalidad, tu ropa?”), 8 veces junto a la comprensión escrita (imágenes sobre Ecuador: mapa, personajes, acontecimientos), 7 veces junto a la comprensión y expresión escritas (imágenes sobre Guatemala: mapa, acontecimientos) y 2 junto a la expresión escrita (mapa de América central con zoom en un barrio de Antigua, Guatemala).

La segunda destreza que aparece en el manual para trabajar el componente cultural es la comprensión escrita, que aparece 14 veces de forma individual (23,73 %) (texto: “El barrio en la cultura hispana”; texto-correo de un chico peruano que habla sobre su vida en España). Además, la encontramos, como hemos mencionado anteriormente, 8 veces junto a la expresión oral (frases sobre los horarios en Perú) y 7 veces con la expresión escrita y oral (imágenes de Costa Rica). La tercera destreza más utilizada es la comprensión oral, que se trata 8 veces de forma individual (13,56 %) (escuchar un programa de radio y tomar nota de las diferencias en los hábitos alimenticios en España, Argentina y México; receta del gazpacho) y 2 veces junto a la expresión

escrita (papa de predicción del tiempo de Argentina; “Haz una lista de los servicios que hay en tu barrio”).

En suma, podemos decir que este manual tiende a trabajar el componente cultural con la expresión (e interacción) oral, ya sea trabajándola de forma individual o acompañando a otras destrezas, lo que refleja, una vez más, que el contenido cultural se asocia al desarrollo de la competencia comunicativa, teniendo en cuenta sobre todo el aspecto de la interacción entre los alumnos. Por otro lado, podemos constatar también que el manual utiliza textos en formatos diversos (foros, artículos de revistas, páginas web, mensajes de Facebook, entrevistas) para tratar la comprensión escrita de forma que corresponda con la realidad del público al que va destinado el libro. Al mismo tiempo, también hay un interés en la utilización de la comprensión oral.

4.6.6. Temas trabajados por destrezas en *Diverso 1*

Veamos ahora los datos en lo que se refiere a los temas y las destrezas en el manual.

TEMA	DESTREZA	FRECUENCIA
TEMA 1	EO	15
	CE	8
	CE/EE/EO	7
	CO	6
	CE/EO	4
	CO/EE	2
	EE/EO	1
TEMA 2	CE/EE/EO	3
	EO	3
	CE	1
	CE/EO	1
TEMA 3	CE/EO	4
	CE	3
	CE/EE/EO	2
	EO	2
TEMA 4	CO	1
	EO	8
	CE	6
	CE/EO	4
	CO	2
TEMA 5	CE/EE/EO	2
	EE/EO	1
	EO	1
TOTAL DE CASOS		59
TOTAL DE RESPUESTAS		87

Tabla 43. Temas por destrezas en *Diverso 1*

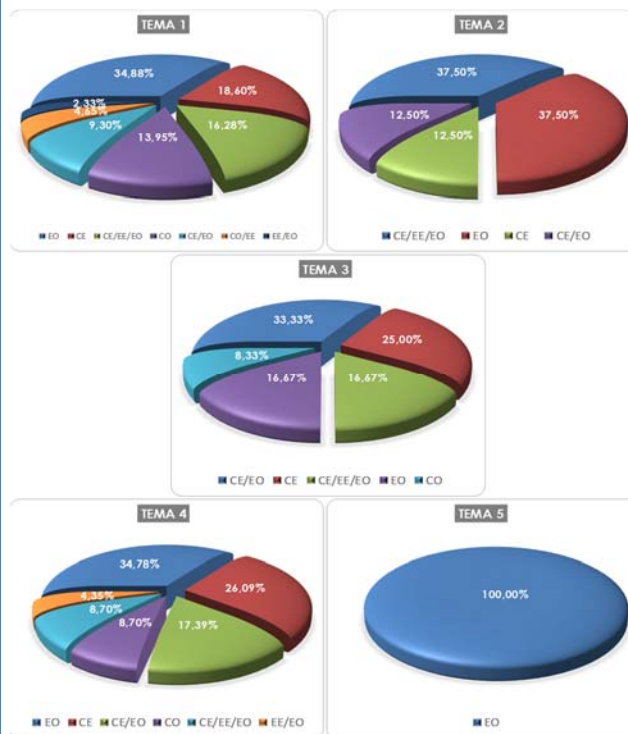


Gráfico 29. Temas por destrezas en *Diverso 1*

El tema 1 (conocimientos generales del mundo hispano) trabaja la expresión (e interacción) oral en 15 ocasiones de forma individual (34,88 %) (ejercicio para describir una ciudad), la comprensión escrita 8 veces (18,60 %) (texto: “El barrio en la cultura hispana”) y la comprensión oral 6 veces (13,95 %) (“Escucha a 3 personas que están en Salamanca y escribe su opinión sobre la ciudad”). Por otro lado, las destrezas aparecen de forma conjunta: la comprensión y la expresión escrita junto a la expresión (e interacción) oral en 7 ocasiones (16,28 %) (imágenes de Guatemala), la comprensión escrita junto a la expresión (e interacción) oral en 4 ocasiones (9,30 %) (imágenes para adivinar cuál corresponde con Salamanca), la comprensión oral junto a la expresión escrita 2 veces (4,65 %) (“Haz una lista de los servicios que hay en tu barrio”) y la expresión escrita junto a la expresión oral una vez (2,33 %) (mapa de América central y barrio de Antigua Guatemala).

El tema 2 (civilización) se trabaja en 3 ocasiones con la expresión (e interacción) oral (37,50 %) (asociar temas con Cuba), en una ocasión con la comprensión escrita (12,50 %) (texto de una chica que cuenta la visita de una amiga a México) y con distintas destrezas al mismo tiempo, es decir, con la comprensión y expresión escritas y la expresión (e interacción) oral en 3 ocasiones (37,50 %) (imágenes de Cuba) y con la comprensión escrita y la expresión oral en una ocasión (12,50 %) (imágenes de Ecuador). Con el tema 3 (Cultura con mayúscula) se trata la comprensión escrita en 3 ocasiones (25 %) (texto sobre dos campeonas de natación de Costa Rica), la expresión (e interacción) oral en 2 ocasiones (16,67 %) (imágenes de Chile) y la comprensión oral en una ocasión (8,33 %). Las destrezas se trabajan de forma conjunta en 4 ocasiones (33,33 %) (texto-cartelera de cine hispano) con la comprensión escrita y la expresión (e interacción) oral y en 3 ocasiones (16,67 %) (imágenes de Perú) con la comprensión y la expresión escrita junto a la expresión (e interacción) oral.

El tema 4 (costumbres) se trabaja 8 veces con la expresión (e interacción) oral (34,78 %) (“¿Qué influencia de otras culturas hay en la comida de tu país?”; “Observa las fotografías: todos son platos de países hispanos excepto uno, ¿cuál es? ¿Sabes de dónde son estos platos?”), 6 veces con la comprensión escrita (26,09 %) (texto-correo de un chico peruano; texto sobre la dieta mediterránea), 2 veces con la comprensión oral (8,70 %) (Programa de radio sobre las diferencias en los hábitos alimenticios en España, Argentina y México) y se trabaja de forma conjunta con las destrezas comprensión escrita y expresión (e interacción) oral en 4 ocasiones (17,39 %) (texto sobre hábitos culturales para contrastar), con la comprensión y expresión escrita y la expresión (e

interacción) oral en 2 ocasiones (8.70 %) (imágenes de España) y finalmente con la expresión (e interacción) oral y la expresión escrita una vez (4,35 %) (imágenes de comidas hispanas para describir los ingredientes). Por último, el tema 5 (comportamientos socioculturales) aparece una vez con la expresión (e interacción) oral (“¿Qué sabes sobre la República Dominicana?”).

En resumen, apreciamos que en *Diverso 1* todos los temas utilizan la expresión (e interacción) oral para la realización de las actividades. También vemos que la comprensión oral se utiliza para tratar los temas 1, 3 y 4 y no aparece con el tema 2 (civilización), en el que predomina la expresión oral, ni en el tema 5 (comportamientos socioculturales) que se trabaja solo con la expresión oral.

4.7. El manual *Diverso 2* (A2)

Los autores de este manual son los mismos que los del primer nivel (Encina Alonso, Jaime Corpas y Carina Gambluch). Se trata de la edición de 2015 reeditada en 2017. Al igual que el primer nivel, *Diverso 2* es un manual pensado para un contexto intercultural y destinado a un público adolescente con un método basado en la reflexión. Las unidades de este nivel se concentran sobre los siguientes temas: la educación, el consumo, el trabajo, la salud, la comunicación, el medio ambiente, la migración, el arte y la tecnología. Al igual que *Diverso 1*, cada unidad se reparte en cuatro secciones: una en la que se presentan los contenidos y se activan los conocimientos, otra en la que a través de tres secuencias didácticas se presentan textos, cuadros de léxico y actividades para trabajar los contenidos, otra sección en la que se presenta un país de habla hispana y una última en la que se presentan actividades orales como conclusión y revisión de los contenidos de la unidad. El manual presenta también un cuaderno de ejercicios complementarios, un anexo de gramática y léxico, un CD y las transcripciones de las grabaciones.

Como en el nivel anterior, los contenidos comunicativos se presentan por unidades (9), y cada unidad se divide en secciones: conciencia crítica-reflexiva, interculturalidad, competencias lingüísticas, competencia pragmática y sociolingüística, procedimientos y estrategias, actitudes y valores, tipologías textuales, acción-reflexión y país.

Unidad	Conciencia crítica-reflexiva	Interculturalidad	Competencias lingüísticas	Competencia pragmática y sociolingüística	Procedimientos y estrategias	Actitudes y valores	Tipologías textuales	Acción-reflexión	País
1. Educación	Reflexionar sobre la importancia de la educación.	La educación en otras culturas.	Gramaticales: Repaso de presentes Duración Antes de/después de + infinitivo El gerundio Perífrasis verbales Léxica: Sistemas educativos Fonología/ ortografía: b/v.	Responder un test Valorar la importancia de distintas informaciones en un texto Intercambiar opiniones sobre sistemas educativos Expresar obligación.	Decidir cuál es la información relevante en un texto Leer de manera crítica Interpretar información visual y oral.	Responsabilizarse del propio aprendizaje.	Test Decálogo Entrevista Artículo de prensa Agenda Mensaje Facebook Blog.	Elaborar un decálogo del buen profesor ¿Crees que la educación en la actualidad promueve el pensamiento crítico?	Bolivia.
2. Consumo	Reflexionar sobre el reciclaje y la moda.	La importancia de la ropa en las distintas culturas.	Gramaticales: Pronombres personales de OI y combinación con los de OD Posesivos ¿Qué? ¿Cuál (es)? Léxica: Vocabulario de compras ropa Fonología/ ortografía: Acento tónico.	Hablar sobre las compras Reaccionar ante afirmaciones de otros Identificar al propietario de un objeto Escribir un comentario en un portal interactivo Mostrar acuerdo/desacuerdo.	Extraer información importante de un texto Diferenciar entre distintas variantes del español Responder un cuestionario Comparar textos.	Respetar los criterios y los gustos de los otros.	Entrevista Catálogo Artículo Cuestionario Viñeta Portal interactivo Canción.	Diseñar un catálogo de ropa Opinar sobre el origen, el reciclaje de la ropa ¿Cómo influyen la moda y el consumo en tu vida diaria?	Colombia.
3. Trabajo	Reflexionar sobre la importancia del trabajo.	El trabajo en distintas culturas.	Gramaticales: Soler + infinitivo Lo bueno/malo de... Pretérito indefinido Marcadores temporales para el pasado	Expresar aspectos positivos y negativos de un trabajo Hablar de: acciones pasadas, momentos especiales,	Elaborar un currículum Comprender un texto de forma general Identificar textos y su posible procedencia Extraer	Valorar la formación para el futuro laboral.	Reportaje Artículo Programa de radio Biodata Biografía Resumen Currículum.	Elaborar un currículum ¿Qué importancia tiene el trabajo en la vida de una persona?	Paraguay.

			Léxica: Profesiones Habilidades, capacidades Datos personales Fonología/ ortografía: Consonantes oclusivas	personajes importantes y sus vidas Dar y entender información sobre experiencias laborales	información detallada de un texto.				
4. Salud	Reflexionar sobre qué significa una vida sana.	El concepto de vida sana en diferentes culturas.	Gramaticales: doler, tener + fiebre/dolor de, estar + enfermo/cansado o ¿Por qué no...? Es necesario/ importante/ conveniente Lo mejor es... Debes + infinitivo Hay que + infinitivo Conectores textuales Tú/usted Léxica: Partes del cuerpo Estados físicos Síntomas, enfermedades Fonología/ ortografía: La tilde.	Hablar sobre hábitos para llevar una vida sana Expresar: sensaciones físicas, estados de ánimo, obligación Dar consejos Relacionarse con otras personas formal o informal (<i>tú/usted</i>).	Escribir sobre las rutinas Representar una visita al médico Analizar y escribir un artículo.	Valorar nuestro cuerpo y llevar una vida sana.	Test Artículo Podcast Viñeta Correo electrónico o Artículo legal Poema.	Escribir un artículo de opinión ¿Qué es una vida sana?	Nicaragua.
5. Comunicación	Reflexionar sobre el poder y la fiabilidad de los medios.	Las redes sociales y la cultura global.	Gramaticales: Contraste pretérito perfecto/indefinido Ya/ todavía no Exclamativas Léxica:	Hablar de experiencias en el pasado Valorar experiencias Expresar: preferencias, cambio de	Analizar los medios de comunicación y distinguir su papel en la sociedad actual Diseñar una portada de	Mostrarse críticos ante la información de los medios.	Noticia Artículo Viñeta Entrevista Mensaje Correo electrónico o	Publicar una portada en un periódico ¿Podrías vivir sin los medios de comunicación?	Puerto Rico.

			Vocabulario relacionado con medios de comunicación Fonología/ ortografía: Signos de puntuación	situación, formalidad o informalidad por carta o correo electrónico Comparar prensa en papel y digital Analizar noticias Contar y reaccionar noticias.	periódico.		Carta formal Blog Canción.		
6. Medio ambiente	Reflexionar sobre nuestra contribución al medio ambiente.	La cultura en la conciencia ambiental.	Gramaticales: Construcciones causales, finales, adversativas y consecutivas Nominalización de los verbos Estar de acuerdo Léxica: Vocabulario relacionado con el medio ambiente Fonología/ ortografía: El diptongo.	Hablar sobre problemas ambientales y expresar opinión, acuerdo o desacuerdo Analizar formas de tomar conciencia para ayudar a la educación medioambiental .	Reflexionar sobre los problemas ambientales Preparar una conferencia Planificar un debate Exponer opiniones.	Valorar los recursos naturales.	Entrevista Folleto informativo o Infografía Conferencia Eslogan Blog Debate Poema.	Preparar un debate sobre el medio ambiente ¿Eres verdaderamente consciente de los problemas medioambientales?	Venezuela.
7. Migración	Reflexionar sobre la multiculturalidad.	La influencia de las migraciones en las culturas.	Gramaticales: Presente histórico Pretérito imperfecto Ya no/ todavía Marcadores temporales de pasado Acordarse/recordar Léxica: Fechas y siglos Números	Referirse a hechos históricos Describir y recordar el pasado Expresar la interrupción o continuidad de una acción.	Extraer información detallada de una grabación Crear un texto informativo cronológico Analizar un poema y una canción.	Valorar el trabajo en equipo.	Texto informativo o Cronología Ensayo Artículo Poema Presentación Test Citas Listín telefónico	Preparar una presentación ¿Hay compañeros de tu clase que tienen orígenes diferentes a los tuyos?	Uruguay.

			romanos Etapas de la vida Vocabulario relacionado con la historia Fonología/ortografía: El hiato.				Canción.		
8. Arte	Reflexionar sobre la estética y la comunicación en el arte.	El arte como unión de culturas.	Gramaticales: Está prohibido/permitido + sustantivo/infininitivo; prohibido + infinitivo; se prohíbe+ sustantivo/infininitivo; no se permite+ sustantivo/infininitivo Contraste indefinido/imperfecto Cuantificadores Léxica: Vocabulario relacionado con la pintura, la literatura y la música Fonología/ortografía: Acentuación pronombres interrogativos y exclamativos.	Describir una obra de arte y lo que transmite Expresar prohibición Expresar impersonalidad Interpretar un relato y un poema.	Exponer opiniones Contrastar los tiempos del pasado Crear señales Analizar y crear manifestaciones artísticas.	Apreciar la importancia del arte.	Señal Blog Fragmento de novela Sinopsis Poema Test Artículo informativo Entrevista Microcuento.	Preparar un trabajo sobre una manifestación artística ¿Qué presencia tiene el arte en nuestra vida cotidiana?	Honduras y El Salvador.
9. Tecnología	Reflexionar sobre el impacto de la tecnología.	La tecnología y el desarrollo global.	Gramaticales: Repaso pasados Imperativos afirmativos en 2 persona Colocación de los pronombres	Describir y contar en el pasado Escribir un foro Dar instrucciones Dar consejos y	Reflexionar sobre los tiempos del pasado Crear un foro Reconocer anuncios,	Responsabilizarse del uso de la tecnología.	Artículo Concurso de radio Texto informativo Entrada de	Participar en un foro sobre la tecnología ¿Es todo positivo	Panamá.

			con imperativos Léxica: Vocabulario relacionado con la tecnología Fonología/ ortografía: Acentos diacríticos.	hacer una petición.	instrucciones y consejos.		foro Anuncio Sinopsis de película Fragment o de novela Blog.	respecto a la tecnología?	
--	--	--	---	------------------------	------------------------------	--	--	------------------------------	--

Tabla 44. Contenidos del manual *Diverso 2*

4.7.1. Tabla-resumen de *Diverso 2*

Los aspectos tratados en este manual (42 en total), teniendo en cuenta los enunciados, las imágenes y los textos que figuran en cada lección, con indicación de las páginas y las actividades correspondientes, así como los tipos de destrezas empleados y si se trabajan o no en contraste se resumen en la siguiente tabla.

MANUAL <i>DIVERSO 2</i> (A2)						
Enunciado/ Imagen/ Texto	Lección	Página	Actividad	Destreza	Contraste	Tema
1. Texto: artículo informativo sobre el sistema educativo en Bolivia	1	15	3	CE/EO	SÍ	1
2. Imágenes sobre Bolivia (mapa, comidas, personajes, acontecimientos, costumbres)	1	18-19	-	CE/EO/EE	NO	1/2/4
3. Imágenes de jóvenes: “¿Crees que los jóvenes de otros países visten de una forma diferente?”	2	21	4	EO	SÍ	4
4. Imágenes sobre Colombia (mapa, comidas, personajes, acontecimientos, costumbres)	2	28-29	-	EO/CE/CO/EE	SÍ	1/2/3/4
5. Texto: Información sobre personajes paraguayos (Andrés Barbero, José Asunción Flores y Arsenio Erico)	3	35	3	CE	NO	3
6. Relacionar imágenes y frases para organizar el texto sobre una chica paraguaya	3	36	1	CE	NO	1/2/3
7. Imágenes sobre Paraguay (mapa, comidas, personajes, acontecimientos, costumbres)	3	38-39	-	CE/EO	NO	1/2/3
8. Texto: “¿Cuándo se usa tú y cuando se usa usted?”	4	45	3	CE	SÍ	4
9. Texto: La medicina naturista en Nicaragua	4	46	1	CE/EE	NO	4
10. Imágenes sobre Nicaragua (mapa, comidas, personajes, costumbres)	4	48-49	-	CE/EO	NO	1/3/4
11. Titulares de periódicos de Puerto Rico	5	52	2	CE	NO	1/3/4
12. Texto-noticia de Puerto Rico: “Asciende a ocho el número de muertos por chikunguña en Puerto Rico”	5	53	3B	CE	NO	2
13. Texto sobre Benicio del Toro	5	55	3	CE/EE	NO	3
14. Imágenes sobre Puerto Rico (mapa, comidas, personajes, costumbres)	5	58-59	-	CE/EE	NO	1/3/4
15. Texto e imágenes de Bonaire	6	66	2	CE	NO	1
16. Imágenes sobre Venezuela (mapa, personajes)	6	68-69	-	CE/EE	NO	1/3

17. Imágenes de Sao Paulo, Nueva York, Barcelona y París. “Observa las fotos: ¿sabes qué comunidades viven en esas ciudades ¿Conoces otras ciudades donde conviven diferentes culturas? ¿Qué comunidades viven en tu ciudad? ¿Qué aspectos positivos aporta la multiculturalidad a tu comunidad?”	7	71	-	EO	SÍ	2/5
18. Texto: “Etapas en la formación del español”	7	73	2B	CE	NO	2
19. “¿Qué culturas han influido en tu idioma o en otro idioma que conoces?”	7	73	2C	EE	SÍ	2
20. “Escucha esta conversación entre dos estudiantes de antropología que hablan sobre la influencia de otras culturas en la cultura española y toma nota de los ejemplos que se comentan sobre los siguientes temas: gastronomía, música, educación, costumbres y ropa”	7	73	4A	CO	SÍ	1/3/4
21. “¿En qué aspectos han influido otros pueblos en tu cultura?”	7	73	4B	EO	SÍ	1/3/4
22. “¿Qué sabes sobre Uruguay?”	7	74	1A	EO	SÍ	1/4/3
23. Texto: “Como el Uruguay no había”	7	74	1B	CE	NO	1/4
24. Relacionar barrios con su lugar de procedencia siguiendo los textos	7	75	3	CE	SÍ	1/4
25. Escuchar a dos vecinos que viven en el barrio del Raval de Barcelona y hablan de su pasado y su presente	7	75	4	CO	NO	1/4/5
26. “¿Sabes qué cosas han cambiado en tu barrio o en tu ciudad y qué cosas continúan igual?”	7	75	4C	EO	SÍ	4/5
27. Listado de frases en las que Camila cuanta la historia de su infancia en Lavapiés, un barrio de Madrid	7	76	2	CO	NO	2/4
28. Poema de Mario Benedetti	7	76	3	CE	NO	2/3
29. Texto sobre una chica uruguaya que presenta a su familia	7	77	4	CE/CO	NO	2
30. Imágenes sobre Uruguay (mapa, comidas, personajes, costumbres)	7	78-79	-	CE/EO	SÍ	1/3/4
31. Comparar el pasado y el presente	7	80	-	EE/EO	SÍ	4
32. Imagen de Quino	8	81	-	EO	SÍ	3

33. Imagen de Julieta Venegas	8	81	-	EO	SÍ	3
34. Imagen de Fernando Botero	8	81	-	EO	SÍ	3
35. Imagen de Gustavo Dudamel	8	81	-	EO	SÍ	3
36. Imagen de un retrato de Pablo Picasso (Dora Maar) entre otros de artistas internacionales	8	82	2	EO/CO	SÍ	3
37. Texto: “Mi viaje literario por Latinoamérica”	8	84	2	CE	NO	1/3
38. Cuatro obras literarias de autores latinoamericanos: extractos de los libros	8	85	2C	CE	NO	3
39. Poema de Antonio Machado	8	85	4	CE/CO	NO	3
40. Imágenes sobre Uruguay (mapa, personajes, acontecimientos)	8	88-89	-	CE	NO	1/2/3
41. Texto: “El Canal de Panamá”	9	93	3B	CE	NO	2
42. Imágenes sobre Panamá (mapa, acontecimientos, relaciones con el otro)	9	98-99	-	CE/EO/EE	SÍ	1/2/5

Tabla 45. Tabla-resumen de *Diverso 2*

4.7.2. Los temas del PCIC en *Diverso 2*

Resumimos los datos sobre los temas del componente cultural que aparecen en el manual.

TEMA	FRECUENCIA	FRECUENCIA
TEMA 1	2	20
TEMA 2	5	13
TEMA 3	9	24
TEMA 4	4	18
TEMA 5	0	4
TEMA 1 y 2 y 3	3	
TEMA 1 y 2 y 3 y 4	1	
TEMA 1 y 2 y 5	1	
TEMA 1 y 3	2	
TEMA 1 y 3 y 4	7	
TEMA 1 y 4	2	
TEMA 1 y 4 y 3	1	
TEMA 1 y 4 y 5	1	
TEMA 2 y 3	1	
TEMA 2 y 4	1	
TEMA 2 y 5	1	
TEMA 4 y 5	1	
TOTAL DE CASOS	42	
TOTAL DE RESPUESTAS		79

Tabla 46. Temas del PCIC en *Diverso 2*

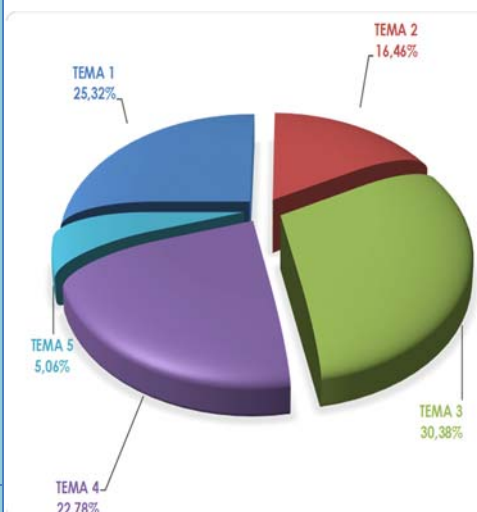


Gráfico 30. Temas del PCIC en *Diverso 2*

Como vemos, los 5 temas del PCIC están representados en este nivel, ya sea de forma individual o conjunta. En lo que concierne al tema 1 (conocimientos generales del mundo hispano) aparece 2 veces de forma individual (texto: artículo informativo sobre el sistema educativo en Bolivia; texto e imágenes de Bonaire) y 18 casos junto a otros: 3 veces con los temas 2 y 3 (relacionar imágenes y frases para organizar el texto sobre una chica paraguaya); una vez junto a los temas 2, 3 y 4 (imágenes de Colombia: mapa, comidas, personajes, acontecimientos, costumbres); otra con los temas 2 y 5 (imágenes sobre Panamá: mapa, acontecimientos, relaciones con el otro); otra con el tema 3 (texto: “Mi viaje literario por Latinoamérica”); 8 veces junto a los temas 3 y 4 (imágenes de Uruguay: mapa, comidas, costumbres); una vez junto al tema 4 (relacionar barrios con su lugar de procedencia); y, por último, otra junto a los temas 4 y 5 (audio de vecinos del barrio del Raval de Barcelona). En total, este tema figura 20 veces en el manual (25,32 %).

El tema 2 aparece 5 veces de forma individual (texto: “Etapas en la formación del español”) y 8 veces junto a otros temas: 3 con el 1 y el 3 (imágenes de Paraguay: mapa, personajes, acontecimientos); una junto al 1, 3 y 4 (imágenes de Colombia); otra junto a los temas 1 y 5 (imágenes de Panamá); otra con el 3 (poema de Mario Benedetti); otra junto al 4

(historia de la infancia de Camila en Lavapiés, Madrid), y una más junto al 5 (“Observa las fotos. ¿Sabes qué comunidades viven en estas ciudades?”). Este tema aparece 13 veces (16,46 %).

El tema 3 (Cultura con mayúscula) lo hace 9 ocasiones de forma individual (texto sobre Benicio del Toro) y 15 junto a otros temas: 3 junto al 1 y 2 (relacionar imágenes y frases para organizar el texto); una vez junto al 1, 2 y 4 (imágenes de Colombia); 2 veces junto al 1 (imágenes de Venezuela: mapa, personajes); 8 veces junto al 1 y al 4 (conversación entre dos estudiantes de antropología sobre la influencia de otras culturas: gastronomía, música, educación, costumbres y ropa), y una vez junto al tema 2 (poema de Mario Benedetti). Por consiguiente, encontramos este tema 24 veces en el manual (30,38 %).

El tema 4 (costumbres) figura 4 veces de forma individual (texto: “La medicina naturista en Nicaragua”; comparar el pasado y el presente) y 14 veces acompañando a otros temas: una vez junto al 1, al 2 y al 3 (imágenes de Colombia); 8 junto a los temas 1 y 3 (“¿Qué sabes sobre Uruguay?”); una vez junto al tema 1 (relacionar barrios con su lugar de procedencia); otra vez junto al 1 y 5 (audio de vecinos del barrio del Raval, Barcelona); otra junto al 2 (historia de la infancia de Camila en Lavapiés), y otra junto al 5 (“¿Sabes qué cosas han cambiado en tu barrio o en tu ciudad y qué cosas continúan igual?”). En total este tema se trabaja 18 veces (22,78 %).

El tema 5 (comportamientos socioculturales) lo encontramos 4 veces (5,06 %): 1 vez junto a los temas 1 y 2 (imágenes de Panamá: mapa, acontecimientos, relaciones con el otro); una vez junto a los temas 1 y 4 (vecinos del Raval, Barcelona) y una vez junto al tema 4 (“¿Sabes qué cosas han cambiado en tu barrio o en tu ciudad y qué cosas continúan igual?”).

En suma, en este segundo nivel el contenido del componente cultural es variado y los temas, en general, se trabajan de forma conjunta, destacando la Cultura con mayúscula (tema 3) con personajes tanto hispanoamericanos como peninsulares, lo que ofrece una imagen amplia y más acorde con la realidad cultural hispana, con actividades sobre Quino, Pablo Picasso, Antonio Machado o Benicio del Toro. El tema 2 también se trabaja de forma significativa en el manual, abordando aspectos de la civilización hispana tratados junto a temas culturales, como por ejemplo el poema de Mario Benedetti, en el que se ilustra la forma de vida de una generación y la visión del mundo a través de los ojos de un uruguayo. Otro ejemplo significativo es la actividad que presenta la historia de la infancia de Camila en el barrio madrileño de Lavapiés, donde se aborda la inmigración en España hoy en día y cómo se vivía en la época de sus abuelos.

Con todo, el manual hace un esfuerzo por tratar la diversidad hispana en su conjunto, apoyándose en diversos materiales para abordar el componente cultural. Sin embargo, vemos que en este nivel se sigue utilizando la doble página para presentar un país hispano de forma aislada, lo que puede ser ‘superficial’ dentro del programa del curso. Esto hace pensar que el contenido cultural figura dentro del manual, pero no como contenido real de la clase, ya que en su mayoría este no está incluido de forma sistemática en los contenidos comunicativos del manual.

4.7.3. La interculturalidad en *Diverso 2*

Veamos ahora los datos obtenidos en referencia a la interculturalidad en el manual.

CONTRASTE	FRECUENCIA
NO	23
SÍ	19
TOTAL DE CASOS	42

Tabla 47. La interculturalidad en *Diverso 2*

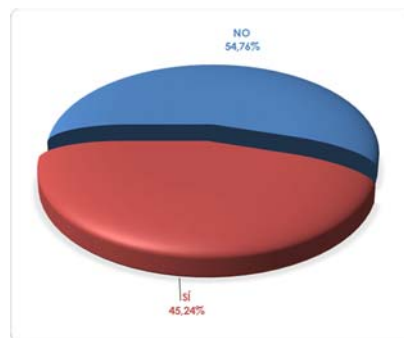


Gráfico 31. La interculturalidad en *Diverso 2*

La tabla y el gráfico precedentes muestran que, de los 42 casos en los que se encuentra el componente cultural en este manual, 23 (54,76%) lo hacen sin contraste y 19 (45,24 %) con contraste. Este dato es significativo en relación a los datos obtenidos sobre los temas del componente cultural del PCIC en la sección anterior. En efecto, hemos visto que una parte importante de los aspectos culturales se tratan en la doble página donde se presenta un país hispano y que no se presta a ser trabajado dentro del programa del curso. Vimos, además, que este contenido en su mayoría era un adjunto de la unidad, cuya función es presentar ciertos hechos del mundo hispano, sin que se presten a ser tratados en contraste. Esto se percibe, por ejemplo, en la doble página dedicada a Bolivia, en la que se presentan algunas costumbres del país (amuletos, venta ambulante, mercados callejeros), conocimientos generales del mundo hispano (los pueblos indígenas y sus regiones, la industria, las lenguas que se hablan) y la civilización (el Palacio de Gobierno de Bolivia, la unidad militar). Todos estos datos se presentan con fotografías y frases para relacionar y comprender un poco mejor la realidad de este país. También se presenta un blog de un chico español que vive en Bolivia, que nos habla de las

lenguas de Bolivia para trabajar la comprensión escrita. Como dijimos, este tipo de actividades aparecen al final de cada unidad y solo en algunas ocasiones se prestan a trabajar junto a la cultura de los alumnos. De hecho, parece que se ofrece como información adicional, que puede ser tratada por el profesor si lo desea, y si incluye el aprendizaje intercultural en el aula. En definitiva, la forma de presentar el contenido cultural hace que este puede pasar desapercibido.

Sin embargo, en lo correspondiente a las actividades en las que existe contraste, vemos una clara voluntad de los autores por incluir la cultura de los alumnos en el aprendizaje de la lengua. Para ello, por ejemplo, se presenta una actividad sobre la educación en Bolivia y se pregunta a los alumnos sobre la realidad educativa de sus países; se habla de las etapas de formación del español y se pregunta sobre las culturas que han influido en la formación de sus lenguas. Por otro lado, vemos que el manual, al igual que en el nivel A1, propone a medida que se avanza en las unidades, preguntas que hacen reflexionar al alumno sobre sus conocimientos acerca de su propia cultura y la cultura meta (“¿En qué aspectos han influido otros pueblos en tu cultura?; imágenes de Sao Paulo, Nueva York, Barcelona y París: “¿Sabes qué comunidades viven en esas ciudades”, “¿Conoces otras ciudades donde conviven diferentes culturas?”, “¿Qué comunidades viven en tu ciudad?”, “¿Qué aspectos positivos aporta la multiculturalidad a tu comunidad?”).

En este nivel el manual también se estructura a partir de temas generales: educación, consumo, trabajo, salud, comunicación, medio ambiente, migración, arte y tecnología. De esta forma se permite trabajar el contraste de visiones entre las culturas, sobre lo que se presenta en el manual y lo que entienden los estudiantes. En suma, *Diverso 2* se presta a un aprendizaje intercultural, pero el papel del profesor en todo el proceso sigue siendo muy alto (Zarate 1993). Además, en este nivel (A2) los alumnos cuentan ya con una base que hace más fácil tratar este tipo de preguntas abiertas.

4.7.4. Temas trabajados en contraste en *Diverso 2*

Veamos los datos en relación a los temas del PCIC trabajados con contraste en este manual.

TEMA	CONTRASTE	FRECUENCIA
TEMA 1	NO	12
	SÍ	8
TEMA 2	NO	9
	SÍ	4
TEMA 3	NO	14
	SÍ	10
TEMA 4	NO	8
	SÍ	10
TEMA 5	NO	1
	SÍ	3
TOTAL DE CASOS		47
TOTAL DE RESPUESTAS		79

Tabla 48. Temas en contraste en *Diverso 2*

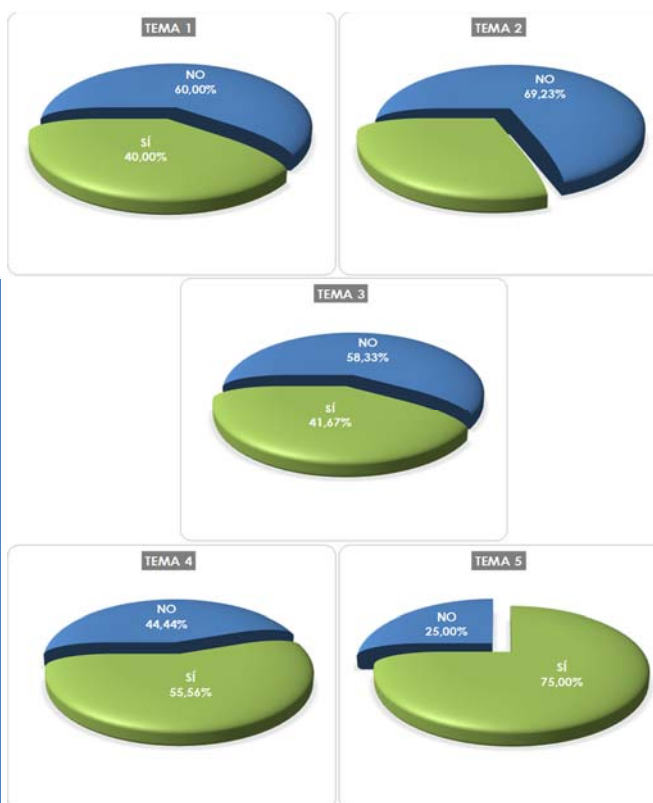


Gráfico 32. Temas en contraste en *Diverso 2*

En lo concerniente al tema 1 (conocimientos generales del mundo hispano) los datos revelan que solo se trabaja con contraste en 8 casos (40 %) (texto: artículo informativo sobre el sistema educativo en Bolivia) y sin contraste en 12 casos (60 %) (texto e imágenes de Bonaire). En el tema 2 (civilización) observamos que en 9 casos no se trabaja con contraste (69,23 %) (texto: “Etapas en la formación del español”) y en 4 se hace de forma contrastada (30,77 %) (historia de Camila en Lavapiés). El tema 3 (Cultura con mayúscula) aparece sin contraste en 14 ocasiones (58,33 %) (texto sobre Benicio del Toro) y con contraste en 10 ocasiones (41,67 %) (imagen de Quino). El tema 4 (costumbres) aparece 8 veces sin contraste (44,44 %) (texto: “La medicina naturista en Nicaragua”) y 10 con contraste (55,56 %) (comparar pasado y presente). El tema 5 (comportamientos socioculturales) no se contrasta en una ocasión (25 %) (vecinos del Raval) y si lo hace en 3 ocasiones (75 %) (“¿Sabes qué cosas han cambiado en tu barrio o en tu ciudad y qué cosas continúan igual?”). De esta forma vemos que los temas que más se contrastan en este manual son los temas relacionados con las costumbres, la Cultura con mayúscula y los conocimientos generales del mundo hispano.

4.7.5. Las destrezas en *Diverso 2*

La tabla y el gráfico siguientes presentan los datos obtenidos acerca de las destrezas empleadas con el componente cultural.

DESTREZA	FRECUENCIA
CE	14
EO	9
CE/EO	4
CE/EE	4
CO	3
CE/EE/EO	2
CE/CO	2
EE/EO	1
EE	1
CO/EO	1
CE/CO/EE/EO	1
TOTAL DE CASOS	42

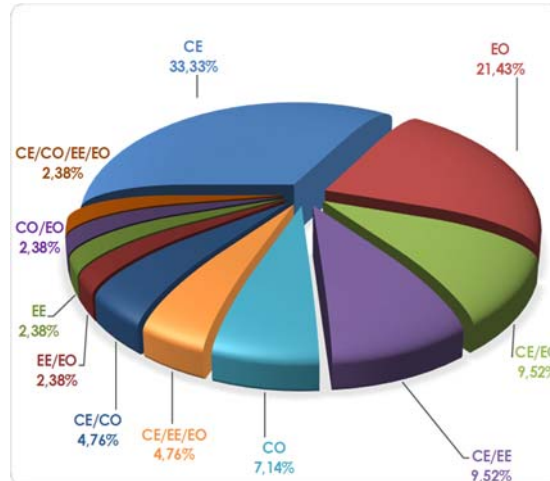


Tabla 49. Destrezas en *Diverso 2*

Gráfico 33. Destrezas en *Diverso 2*

En primer lugar, en lo concerniente al uso de las destrezas de forma individual, los resultados indican que la comprensión escrita es la destreza que más se emplea en el manual con 14 casos (33,33 %) (textos: “Etapas en la formación del español”, “Como el Uruguay no había”). Luego encontramos la expresión (e interacción) oral con 9 casos (21,43 %) (“¿En qué aspectos han influido otros pueblos en tu cultura?”, “¿Sabes qué cosas han cambiado en tu barrio o en tu ciudad y qué cosas continúan igual?”). Después, aparece la comprensión oral con 3 casos (7,14 %) (vecinos del Raval; historia de Camila en Lavapiés). Por último, la expresión escrita figura una vez (2,38 %) (“¿Qué culturas han influido en tu idioma o en otro idioma que conoces?”).

En relación a las destrezas trabajadas de forma conjunta, vemos que la comprensión escrita y la expresión (e interacción) oral aparecen juntas 4 veces (9,52 %) (texto: artículo informativo sobre el sistema educativo en Bolivia); la comprensión y expresión escrita aparecen juntas 4 veces (9,52 %) (texto: “La medicina naturista en Nicaragua”); la comprensión y la expresión escrita junto con la expresión (e interacción) oral las encontramos en 2 ocasiones (4,76 %) (imágenes de Bolivia: mapa, comidas, personajes, costumbres); la comprensión escrita y oral aparecen juntas en 2 ocasiones (4,76 %) (texto sobre una chica uruguaya que presenta a su familia); la expresión escrita y oral se encuentran juntas una vez (2,38 %) (comparar el pasado y

el presente); la comprensión y la expresión (e interacción) oral aparecen juntas una vez (2,38 %) (imagen de Pablo Picasso y otros artistas internacionales); y las cuatro destrezas juntas se utilizan una sola vez (2,38 %) (imágenes de Colombia: mapa, comidas, personajes, acontecimientos, costumbres).

En conclusión, podemos observar que la comprensión escrita es la destreza que más se utiliza en el manual para trabajar el componente cultural, con 27 ocasiones, sola o acompañada de otras destrezas, cambiando la tendencia con respecto a los otros manuales analizados y dejando la expresión oral en segunda posición, al ser utilizada 18 veces de las 42 en las que encontramos el componente cultural del PCIC en el manual.

4.7.6. Temas trabajados por destrezas en *Diverso 2*

Conozcamos los datos sobre a las destrezas empleadas para tratar los temas del PCIC.

TEMA	DESTREZA	FRECUENCIA
TEMA 1	CE	7
	CE/EO	4
	CE/EE/EO	2
	CE/EE	2
	EO	2
	CO	2
	CE/CO/EE/EO	1
TEMA 2	CE	6
	CE/CO	2
	EE	1
	CE/CO/EE/EO	1
	CE/EE/EO	1
	CO	1
	EO	1
TEMA 3	CE	7
	EO	6
	CE/EE	3
	CE/EO	3
	CO/EO	1
	CE/CO	1
	CE/CO/EE/EO	1
	CO	1
TEMA 4	EO	4
	CE	4
	CO	3
	CE/EE	2
	CE/EO	2
	EE/EO	1
	CE/CO/EE/EO	1
TEMA 5	EO	2
	CE/EE/EO	1
	CO	1
TOTAL DE CASOS		42
TOTAL DE RESPUESTAS		79

Tabla 50. Temas por destrezas en *Diverso 2*

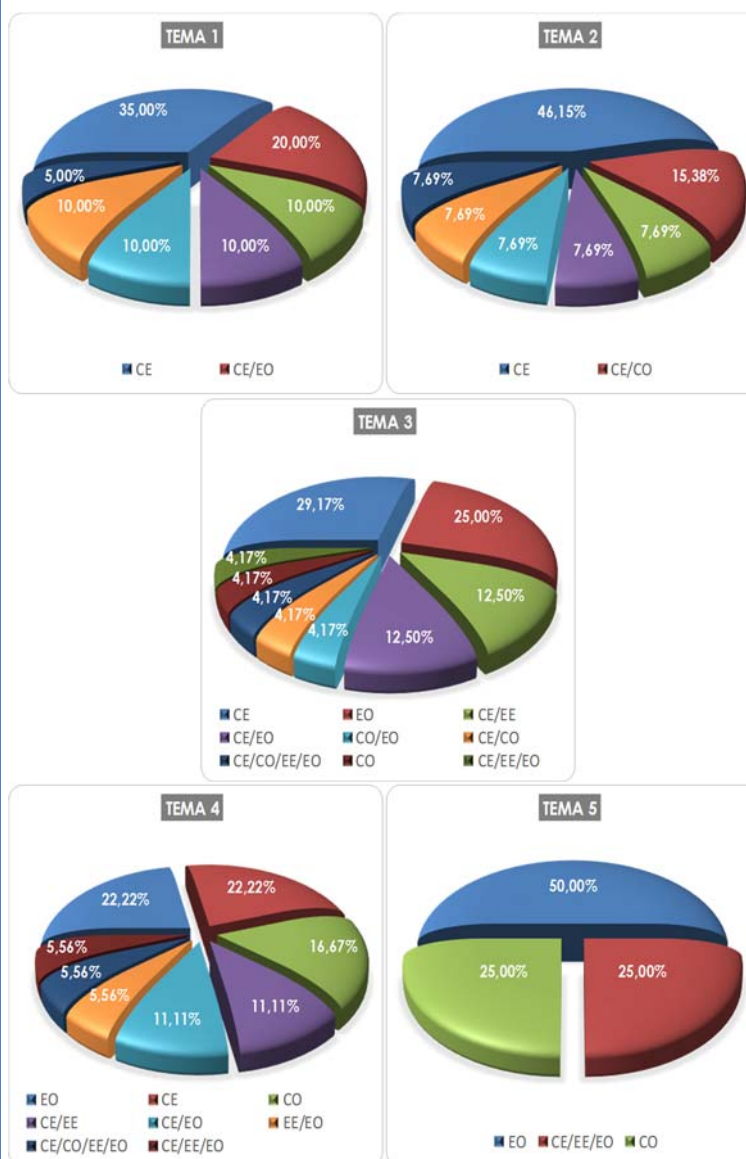


Gráfico 34. Temas por destrezas en *Diverso 2*

El tema 1 (conocimientos generales del mundo hispano) trabaja las siguientes destrezas de forma individual: la comprensión escrita en 7 ocasiones (relacionar imágenes y frases para organizar el texto sobre una chica paraguaya), la expresión oral 2 veces (“¿Qué sabes sobre Uruguay?”) y la comprensión oral otras 2 veces (vecinos del Raval). De forma conjunta el tema 1 trabaja las destrezas siguientes: la comprensión escrita junto a la expresión (e interacción) oral aparece en 4 ocasiones (texto: sistema educativo de Bolivia), la comprensión y expresión escrita junto a la expresión (e interacción) oral la encontramos en 2 ocasiones (imágenes de Bolivia: mapa, comidas, personajes, costumbres), la comprensión y la expresión escrita 2 veces (imágenes

de Puerto Rico: mapa, comidas, personajes, costumbres); y las cuatro destrezas juntas aparecen una vez (imágenes de Colombia: mapa, comidas, personajes, acontecimientos, costumbres).

El tema 2 (civilización) trabaja las siguientes destrezas de forma individual: la comprensión escrita 6 veces (organizar el texto sobre una chica paraguaya), la expresión escrita aparece una vez (“¿Qué culturas han influido en tu idioma o en otro idioma que conoces?”), la comprensión oral la encontramos una vez (infancia en Lavapiés) y la expresión (e interacción) oral aparece una vez (imágenes de Sao Paulo, Nueva York, Barcelona y París: “¿sabes qué comunidades viven en esas ciudades? ¿Conoces otras ciudades donde conviven diferentes culturas?”). De forma conjunta encontramos la comprensión escrita y oral en 2 ocasiones (texto sobre una chica uruguaya que presenta a su familia), las cuatro destrezas en una ocasión (imágenes de Colombia) y, por último, la comprensión y la expresión escrita y la expresión (e interacción) oral aparecen juntas una vez (imágenes de Panamá: mapa, comidas, acontecimientos, costumbres y relaciones con el otro).

Con el tema 3 (Cultura con mayúscula) vemos de forma individual, en primer lugar, la comprensión escrita con 7 casos (texto: los personajes paraguayos Andrés Barbero, José Asunción Flores y Arsenio Erico), la expresión (e interacción) oral en 6 casos (“¿En qué aspectos han influido otros pueblos en tu cultura?”) y la comprensión oral en un caso (conversación de dos estudiantes de antropología sobre la influencia de otras culturas en la gastronomía, la música, la educación, las costumbres y la ropa). Las destrezas se trabajan de forma conjunta también con este tema, así podemos ver que la comprensión y la expresión escrita se utilizan juntas 3 veces (imágenes de Venezuela: mapa, personajes), la comprensión escrita y la expresión (e interacción) oral se trabajan juntas en 3 ocasiones (imágenes de Paraguay: mapa, personajes, acontecimientos), la comprensión y la expresión (e interacción) oral se unen en una ocasión (retrato de Pablo Picasso y otros de artistas internacionales), la comprensión escrita y la oral se unen una vez (poema de Antonio Machado), las cuatro destrezas se trabajan juntas en una ocasión (imágenes de Colombia) y la comprensión y expresión escrita y la expresión (e interacción) oral aparecen juntas otra vez (imágenes de Bolivia: mapa, comidas, personajes, costumbres).

El tema 4 (costumbres) trabaja de forma individual la expresión (e interacción) oral en 4 ocasiones (imágenes de jóvenes: “¿Crees que los jóvenes de otros países visten de una forma diferente?”), la comprensión escrita en 4 ocasiones (titulares de periódicos de Puerto Rico) y la

comprensión oral 3 veces (conversación de dos estudiantes de antropología). De forma conjunta encontramos las destrezas como sigue: la comprensión y la expresión escrita 2 veces (texto: “La medicina naturista en Nicaragua”), la comprensión escrita y la expresión (e interacción) oral 2 veces (imágenes de Nicaragua: mapa, comidas, personajes, costumbres), la expresión escrita y la oral en una ocasión (comparar y presente), las cuatro destrezas juntas en una ocasión (imágenes de Colombia) y la comprensión y expresión escritas junto a la expresión (e interacción) oral una vez (imágenes de Bolivia: mapa, comidas, personajes, costumbres).

Por último, el tema 5 (comportamientos socioculturales) trata la expresión oral en 2 ocasiones (“¿Sabes qué cosas han cambiado en tu barrio o en tu ciudad y qué cosas continúan igual?”), la comprensión oral una vez (vecinos del Raval), y la comprensión y la expresión escrita junto a la expresión (e interacción) oral otra vez (imágenes de Panamá: mapa, acontecimientos, relaciones con el otro).

4.8. El manual *Diverso 3* (B1)

Los autores de este manual son los mismos que los de los otros dos niveles (Encina Alonso, Jaime Corpas y Carina Gambluch). La versión que analizamos es la primera edición digital de 2016. Este tercer nivel se define también para un contexto intercultural, está destinado a un público joven y su conceptualización está basada en la reflexión.

El manual está formado por 9 unidades que giran en torno a los temas de la diversidad, la tradición, el cambio, la convivencia, la información, el bienestar, la ciencia, el amor y la solidaridad. Tal y como se componen las unidades en los niveles anteriores, *Diverso 3* consta de 4 secciones. La primera es una portadilla en la que se presentan los contenidos de la unidad y se activan los conocimientos previos. La segunda consta de tres secuencias didácticas en las que se presentan textos, cuadros léxicos y actividades para trabajar los contenidos. La tercera es una doble página en la que se presenta un protagonista, se da información acerca de personajes relacionados con la unidad y se proponen actividades siguiendo un determinado género textual. La cuarta es una propuesta de actividad oral con fotografías, que sirve de recordatorio para recapitular lo visto en la unidad. Finalmente, el manual propone un cuaderno de ejercicios para reforzar los conocimientos, un anexo de gramática y léxico y las transcripciones de las grabaciones que se proponen en el manual digital.

Los contenidos se presentan por unidades (9), y cada unidad se divide en secciones: conciencia crítica-reflexiva, interculturalidad, competencias lingüísticas, competencia pragmática y sociolingüística, procedimientos y estrategias, actitudes y valores, tipologías textuales, habilidades de aprendizaje, acción- reflexión y protagonistas.

Unidad	Conciencia crítica-reflexiva	Interculturalidad	Competencias lingüísticas	Competencia pragmática y sociolingüística	Procedimientos y estrategias	Actitudes y valores	Tipologías textuales	Habilidades de aprendizaje	Acción-reflexión	Protagonistas
1. Diversidad	Reflexionar sobre las diferencias y similitudes entre las personas.	La diversidad como algo positivo.	Gramaticales: El adjetivo y los modificadores Los artículos y los sustantivos Repaso de los presentes cuantificadores Léxica: Aspecto físico, hábitos, vocabulario relacionado con el aprendizaje Fonología/ ortografía: El ritmo en español.	Describir físicamente a una persona Mostrar preferencia Dar opinión Hablar de hábitos.	Identificar ideas principales Comparar estilos de aprendizaje.	Demostrar respeto y tolerancia por la diversidad.	Fragmentos literarios Texto expositivo Cuestionario Artículo Entrevista.	La empatía.	Confeccionar un cuestionario para averiguar la mejor forma de aprender ¿Qué nos hace diferentes/ iguales?	Los hablantes de español en Estados Unidos.
2. Tradición	Reflexionar sobre tradiciones y costumbres.	La eliminación de estereotipos negativos.	Gramaticales: Se sin sujeto agente Perífrasis verbales cuantificadores Léxica: Vocabulario relacionado con los estereotipos, costumbres Fonología/ ortografía: Las consonantes dobles.	Expresar duración Expresar cantidad Interpretar la importancia de las celebraciones, las costumbres y las tradiciones.	Escribir comentarios en Instagram Analizar la estructura de un texto Interpretar diferentes costumbres y tradiciones Confeccionar un folleto.	Apreciar y respetar nuestra propia cultura y las culturas ajenas.	Entrevista Comentario en red social Foro Blog Noticias Folleto Poema Sinopsis.	La gestión de tiempo.	Confeccionar un folleto informativo sobre una celebración tradicional ¿Qué presencia tienen las tradiciones en nuestra vida diaria?	Ricardo Darín.
3. Cambio	Reflexionar sobre los cambios en la sociedad.	Los cambios y las diferencias sociales en el mundo.	Gramaticales: Repaso de pasados Léxica: Sociedad y	Expresar cambios Comparar épocas diferentes	Interpretar, comparar y analizar textos Comentar y contrastar ideas	Adaptarse a nuevas situaciones.	Artículo Entrevista Blog Infografía Informe	La resiliencia	Hacer una entrevista a una persona para	Jóvenes que han cambiado el mundo.

			<p>mundo laboral</p> <p>Vocabulario para expresar cambio</p> <p>Vocabulario para expresar actitudes</p> <p>Lucha social</p> <p>Fonología/ ortografía:</p> <p>c, s, z.</p>	<p>Analizar la situación social y política.</p>	<p>con los compañeros.</p>		<p>Biografías.</p>		<p>averiguar cómo eran algunos aspectos sociales en su época</p> <p>¿Qué acciones se pueden hacer para mejorar el mundo y la calidad de vida de las personas?</p>	
4. Convivencia	<p>Reflexionar sobre la convivencia.</p>	<p>Convivir respetando distintas culturas.</p>	<p>Gramaticales:</p> <p>Pretérito pluscuamperfecto y repaso de los pasados</p> <p>Conectores para relatar</p> <p>Conectores para hablar de causa</p> <p>Léxica:</p> <p>Vocabulario relacionado con las religiones, la convivencia, la historia y los movimientos migratorios</p> <p>Fonología/ ortografía:</p> <p>La exclamación.</p>	<p>Expresar aprobación / desaprobación</p> <p>Explicar causa y consecuencia</p> <p>Contar acontecimientos</p> <p>Indicar tiempo.</p>	<p>Analizar el discurso escrito y los conectores discursivos</p> <p>Contrastar tiempos</p> <p>Construir mapas mentales</p> <p>Traducir un poema.</p>	<p>Tener conciencia de nuestra historia.</p>	<p>Reportaje</p> <p>Reseña histórica</p> <p>Biografía</p> <p>Poema</p> <p>Normas</p> <p>Viñetas</p> <p>Entrada de blog</p> <p>Informe</p> <p>Artículo de opinión.</p>	<p>La mediación.</p>	<p>Escribir una entrada en un blog sobre varias culturas que conviven</p> <p>¿Por qué razones conviven varias culturas en un país?</p>	<p>Político europeos y convivencia.</p>
5. Información	<p>Reflexionar sobre como percibimos</p>	<p>Las fuentes de información y la comunicación intercultural.</p>	<p>Gramaticales:</p> <p>Imperativo afirmativo y negativo</p> <p>Pronombres de</p>	<p>Hacer sugerencias</p> <p>Dar instrucciones</p> <p>Expresar</p>	<p>Redactar instrucciones</p> <p>Identificar y valorar fuentes de información</p>	<p>Analizar y valorar distintas opiniones.</p>	<p>Anuncios</p> <p>instrucciones</p> <p>Encuestas</p> <p>Carteles</p>	<p>Habilidades de investigación.</p>	<p>Redactar instrucciones</p> <p>¿Cuál es el objetivo</p>	<p>Los hermanos Ospina y su video viral.</p>

	interpretamos la información.		OD y OI Léxica: La publicidad Las redes sociales Fonología/ortografía: Acento gráfico.	opiniones.	Asociar ideas y referencias Construir mapas mentales.		Tuits Canción Blog.		de la publicidad?	
6. Bienestar	Reflexionar sobre la importancia de la salud mental y física.	El bienestar en la sociedad.	Gramaticales: Presente de subjuntivo Ser y estar Léxica: El estado de bienestar El estado de ánimo La personalidad La salud deportes Fonología/ortografía: La tilde diacrítica.	Expresar opinión recomendar, aconsejar Hablar e estados de ánimo.	Interpretar una viñeta Analizar la estructura de una conferencia Traducir Hacer un esquema Responder a un cuestionario.	Aprender a sentirse bien.	Viñeta Conferencia a Foro Podcast Publicación digital Blog Artículo informativo.	La atención plena.	Preparar una conferencia a ¿Qué nos proporciona más bienestar en nuestras vidas?	Vicente Simón y la atención plena.
7. Ciencia	Reflexionar sobre el papel de la ciencia en la sociedad.	La divulgación de la ciencia en contextos interculturales.	Gramaticales: Futuro simple Construcciones para expresar probabilidad Léxica: La sostenibilidad Profesiones Ser científico Fonología/ortografía: Extranjerismos y préstamos lingüísticos.	Predecir Hablar del futuro Hacer hipótesis Expresar probabilidad.	Asociar ideas e imágenes Diferenciar entre verdadera y falsa Interpretar viñetas.	Mostrar una mente abierta hacia distintas opiniones.	Página web Blog Entrevista Infografía Noticia.	El pensamiento crítico.	Confeccionar una infografía sobre el impacto de la ciencia en nuestras vidas ¿De qué forma influye la ciencia en nuestras vidas?	Neil Harbisson, el primer ciborg.
8. Amor	Reflexionar sobre el amor y la amistad.	La universalidad del amor.	Gramaticales: Me gusta/ me sorprende/ me preocupa/ me entristece/ me	Hablar de las emociones Formular deseos Expresar finalidad.	Valorar e interpretar poemas Escribir un resumen	La importancia de los factores afectivos.	Poemas Test Blog Canción Texto	La escucha activa.	Escribir un poema sobre el amor ¿Cómo se	Dalí y Lorca.

			molesta + que + subjuntivo Ojalá/ ojalá que + subjuntivo Quiero/espero/ pido/exijo que + subjuntivo Para que + subjuntivo Léxica: Los sentimientos, el amor, la amistad Fonología/ ortografía: Mayúsculas y minúsculas.		Construir una historia Componer un poema.		expositivo Diario Diapositiva s Artículo de opinión Carta informal.		demuestra el amor?	
9. Solidaridad	Reflexiona r sobre los intereses comunes de las personas.	La solidaridad en la sociedad.	Gramaticales: Condicional Estilo indirecto Imperfecto de subjuntivo Léxica: El acoso, la discapacidad, la solidaridad y las ONG Fonología/ ortografía: Siglas y acrónimos.	Sugerir y aconsejar Transmitir mensajes de otra persona Expresar condiciones poco probables.	Deducir el significado a través del contexto Relacionar palabras y expresiones Distinguir entre diferentes tipos de acoso Clasificar tipos de mensajes.	Mostrar solidarida d.	Carta al director Noticia Programa de radio Mensajes Página web Anuncios Programas de televisión.	El trabajo colaborativo .	Escribir una carta al director de un periódico ¿De qué manera puedes ser solidario en tu ciudad?	La Fundación Vicente Ferrer.

Tabla 51. Contenidos del manual *Diverso 3*

4.8.1. Tabla-resumen de *Diverso 3*

La tabla recoge los aspectos tratados (53 en total) en el manual, teniendo en cuenta los enunciados, las imágenes y los textos que figuran en cada lección. Como hemos hecho previamente, indicamos las páginas, las actividades correspondientes, los tipos de destrezas empleados y si se trabajan o no en contraste.

MANUAL <i>DIVERSO 3</i> (B1)						
Enunciado/ Imagen/ Texto	Lección	Página	Actividad	Destreza	Contraste	Tema
1. Imagen de Carlos Santana	1	14	1	CE	NO	3
2. Imagen de Margarita Salas	1	14	1	CE	NO	3
3. Imagen de Guillermo del Toro	1	14	1	CE	NO	3
4. Imagen de Pau Gasol	1	14	1	CE	NO	3
5. Fragmento del libro “Cuando era puertorriqueña” de Esmeralda Santiago	1	15	2A	CE/EO	SÍ	1/3
6. Fragmento de “Muere lentamente” de Martha Medeiros	1	16	1	CE/CO	NO	3
7. Texto: entrevista a Manel Lacorte, profesor de español en Estados Unidos	1	20-21	-	CE	SÍ	2/5
8. “¿Qué entiendes ahora por identidad? ¿Cómo definirías la tuya?”	1	22	-	EO	SÍ	1
9. Imágenes del gaucho y del mate, tradiciones de la Pampa argentina	2	23	-	EO	SÍ	3/4
10. Imágenes de la hoguera de la noche de San Juan	2	23	-	EO	SÍ	4
11. “¿Qué importancia tienen las tradiciones en la cultura de un país?”	2	23	4	EO	SÍ	4
12. Reflexión sobre los estereotipos	2	26	1/2	CE/EO	SÍ	5
13. Texto: “Intercultura”	2	26	3	CE/EE	SÍ	5
14. “En parejas, preparad una presentación oral de un caso relacionado con estereotipos de género, cultura, nacionalidad, étnicos, etc.”	2	27	6	EO	SÍ	5
15. Calendario de algunas fiestas populares y tradicionales de países de habla hispana	2	28	1A	EO	SÍ	4
16. Información sobre las fiestas de San Jordi, las fallas, ¡a Pachamama y la Independencia de México	2	28	1B	CE	NO	4
17. Texto sobre Argentina y sus tradiciones	2	29	2A	CE/EO	NO	4

18. Texto sobre el Día de la Tradición en Argentina	2	29	2C	CE/EE	NO	4
19. “Escucha, lee y recita el verso del Martín Fierro”	2	29	2D	CO	NO	3/4
20. “Busca alguna tradición de otro país hispano. Prepara una presentación para clase”	2	29	2D	EO	SÍ	4
21. Ficha sobre Ricardo Darín	2	30-31	1/2/3	CE/EO/ CO/EE	SÍ	3/5
22. En grupos se prepara un folleto sobre las tradiciones de los países de los alumnos. Imágenes del Día de los Muertos, de la primera comunión, del carnaval de Montevideo y de la fiesta de los 15 años	2	32	-	EO	SÍ	4
23. Actividad audio sobre unos estudiantes españoles que entrevistan a sus abuelos para saber cómo era la escuela en su época	3	36	2A	CO	SÍ	1/4
24. Texto sobre la situación de la mujer en América Latina y el Caribe	3	38-39	3	CE	SÍ	4/5
25. Texto biográfico sobre Picasso con imagen	3	41	-	CE	NO	3
26. “¿Es posible la convivencia pacífica entre diversas culturas?”	4	43	2	EO	SÍ	5
27. “Por qué se margina a determinadas personas?”	4	43	3	EO	SÍ	5
28. “¿Qué papel desempeñan las lenguas en la convivencia de las diversas culturas?”	4	43	4	EO	SÍ	1/5
29. Entrevistas a tres personas que no viven en su país (un cubano en España, una española en Reino Unido y un mexicano en Estados Unidos)	4	44	1	CO/EO	SÍ	5
30. Texto: “La escuela de traductores de Toledo”	4	44	2	CE/EO	NO	2
31. Texto biográfico de Julio Cortázar	4	45	3	CE/EE	NO	3
32. Fragmento de un poema de Octavio Paz	4	45	4	CE/EO	SÍ	3
33. Texto: “Salidas a América”	4	48	1	CE/EE	NO	2
34. Texto sobre la emigración del Ministerio de Cultura sobre los latinoamericanos que viven en España	4	49	1C	CE/EE/ EO	SÍ	2
35. Dos fragmentos audio de dos personas que hablan sobre sus familias cuando emigraron	4	49	2	CO	SÍ	2/5
36. “¿Por qué razones conviven varias culturas en un mismo país?”	4	52	-	EO	SÍ	1/5

37. “¿Cómo se vive con varias culturas a la vez?”	4	52	-	EO	SÍ	5
38. “¿Son siempre positivas las migraciones?”	4	52	-	EO	SÍ	1/5
39. Imagen publicitaria sobre Tenerife	5	54	2	EO	NO	1/4
40. Imagen publicitaria sobre Argentina	5	54	2	EO	NO	1/4
41. Imagen del plano de Madrid	5	56	2	CE/EE	NO	1
42. Ficha de los hermanos Ospina y su canción “¿Qué difícil es hablar español?”	5	60-61	1/2/3	CE/CO/EO/EE	SÍ	3/5
43. “¿Cuál es tu opinión sobre la situación del estado de bienestar en tu país?”	6	65	4B	EE	SÍ	1/2
44. “¿Qué papel tiene la ciencia en la cultura donde vives?”	7	82	-	EO	SÍ	2/3/5
45. “¿Es universal el amor o es diferente en cada cultura?”	8	83	-	EO	SÍ	5
46. Texto: estrofas de autores hispanos (Pablo Neruda, Octavio Paz, Mario Benedetti, Gabriel Mistral, Dulce María Loynaz y Luis Cernuda)	8	84	2	CE/EO	SÍ	3
47. Texto en el que se explica que el español tiene unas 10 000 palabras árabes	8	86	2A	CE	NO	1/4
48. Fragmento de una canción de Rosa López	8	86	2B	CE	NO	3
49. Ficha de Salvador Dalí y Federico García Lorca (carta de Dalí a Lorca)	8	90	1	CE	NO	3
50. Texto informativo sobre una niña que intenta quitarse la vida por el acoso escolar	9	94	2	CE/EE/EO	SÍ	1/2
51. “¿Sabes en qué año se reivindican las siguientes causas? El Día Internacional de la Mujer, el Día Mundial contra el Trabajo Infantil, el Día Mundial contra el sida, el Día Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad”	9	96	1	EO	SÍ	2
52. Texto sobre consejos para gente solidaria en una página web venezolana	9	97	3	CE	SÍ	4/5
53. Ficha sobre la fundación de Vicente Ferrer	9	100-101	1/2	CE/EE	SÍ	3/5

Tabla 52. Tabla-resumen de *Diverso 3*

4.8.2. Los temas del PCIC en *Diverso 3*

Para comenzar el análisis del último manual se muestran los datos en relación a los temas del PCIC tratados.

TEMA	FRECUENCIA	FRECUENCIA
TEMA 1	2	12
TEMA 2	4	9
TEMA 3	11	17
TEMA 4	8	16
TEMA 5	8	19
TEMA 2 Y 5	2	
TEMA 3 y 4	2	
TEMA 3 y 5	1	
TEMA 1 y 4	5	
TEMA 2 y 3 y 5	1	
TEMA 1 y 2	2	
TEMA 1 y 5	2	
TEMA 3 Y 5	3	
TEMA 4 y 5	2	
TOTAL DE CASOS	53	
TOTAL DE RESPUESTAS		73

Tabla 53. Temas del PCIC *Diverso 3*

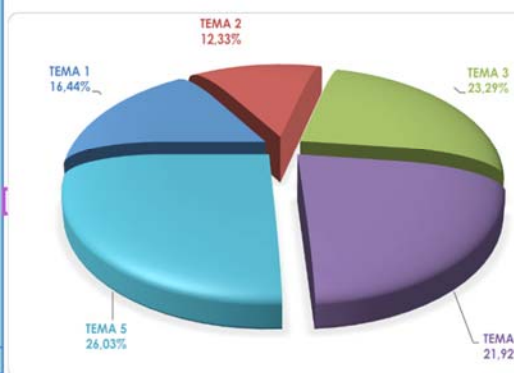


Gráfico 35. Temas del PCIC en *Diverso 3*

Los datos precedentes muestran que los 5 temas del PCIC están representados en este manual, tanto de forma individual como conjunta. En lo que concierne al tema 1 (conocimientos generales del mundo hispano) aparece 2 veces de forma individual (“¿Qué entiendes ahora por identidad? ¿Cómo definirías la tuya?”; imagen del plano de Madrid). Lo encontramos también junto al tema 2 (“¿Cuál es tu opinión sobre la situación del estado de bienestar en tu país?”), el 4 (audio sobre unos estudiantes españoles que entrevistan a sus abuelos para saber cómo era la escuela en su época) y el tema 5 (“¿Por qué razones conviven varias culturas en un mismo país?”). En total, este tema aparece tratado 12 veces (16,44 %) en el manual.

El tema 2 figura 4 veces de forma individual (texto sobre la emigración latinoamericana en España; “¿Sabes en qué año se reivindican las siguientes causas? El Día Internacional de la Mujer, el Día Mundial contra el Trabajo Infantil, el Día Mundial contra el sida, el Día Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad) y lo encontramos también junto al tema 1 (texto sobre las consecuencias del acoso escolar), el 5 (audio de personas que hablan sobre sus familias y la migración) y el 3 y el 5 (“¿Qué papel tiene la ciencia en la cultura donde vives?”). Este tema aparece 9 veces (12,33 %). El tema 3 (Cultura con mayúscula) se trabaja en 11 ocasiones de forma individual (imagen de Carlos Santana; fragmento de “Muere lentamente” de Martha Medeiros) y aparece también junto al 4 (tradiciones de la Pampa argentina; versos del *Martín Fierro*); el 5 (ficha sobre Ricardo Darín; ficha de los hermanos Ospina) y el 2 y el 5 (el papel de la ciencia en tu cultura). Por

consiguiente, encontramos este tema en un 23,29 %. El tema 4 (costumbres) aparece 8 veces de forma individual (tradiciones de otros países hispanos; folleto sobre las tradiciones de los países de los alumnos; imágenes del Día de los Muertos, de la primera comunión, del carnaval de Montevideo y de la fiesta de los 15 años). Asimismo, aparece acompañando al tema 3 (versos del *Martín Fierro*); el 1 (audio sobre unos estudiantes españoles que entrevistan a sus abuelos para saber cómo era la escuela en su época; imagen publicitaria de Tenerife; texto sobre el léxico árabe en español) y el 5 (texto sobre consejos para gente solidaria en una página web venezolana); es decir en un 21,92 %. El tema 5 (comportamientos socioculturales) lo encontramos 11 veces de forma individual (“¿Cómo se vive con varias culturas a la vez?”, “¿Por qué se margina a determinadas personas?”) y 11 veces acompañando a otros temas: el (audios sobre las familias cuando emigraron); el 3 (ficha sobre la fundación de Vicente Ferrer), el 2 y el 3 (“¿Qué papel tiene la ciencia en la cultura donde vives?”); el 4 (texto con consejos para gente solidaria) y el 1 (“¿Son siempre positivas las migraciones?”), por lo que en total figura 22 veces en el manual (28,13 %).

Con todo, los datos precedentes muestran cambio importante en lo concerniente a los temas tratados en este tercer nivel del manual. En efecto, el aspecto de los comportamientos socioculturales aparece de forma mucho más significativa en este manual, con respecto a los otros dos niveles de la colección. Al mismo tiempo observamos que los 5 temas del PCIC aparecen de forma homogénea, siendo los conocimientos generales del mundo hispano (tema 1) el único que disminuye, tanto de forma individual como conjunta.

4.8.3. La interculturalidad en *Diverso 3*

Los datos de la tabla y del gráfico siguientes resumen la presencia de la interculturalidad a la hora de tratar el componente cultural en este manual.

CONTRASTE	FRECUENCIA
NO	19
Sí	34
TOTAL DE CASOS	53

Tabla 54. La interculturalidad en *Diverso 3*

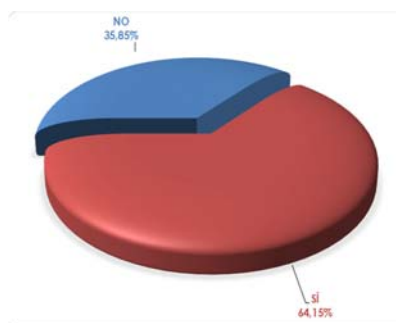


Gráfico 36. La interculturalidad en *Diverso 3*

Los datos indican que de los 53 casos en los que se encuentra el componente cultural del PCIC en el manual, 34 (64,15 %) lo hacen de forma contrastada, frente a 19 casos (35,85 %) en los que no se contrasta. Esto demuestra el interés del manual por desarrollar la competencia intercultural de los alumnos y cómo aumenta conforme avanza el nivel. En este caso ya no se emplea la doble página para presentar los países hispanos, sino que se trata un protagonista. Para ello, los temas elegidos son los hablantes de español en Estados Unidos; Ricardo Darín; jóvenes que han cambiado el mundo; políticos europeos y convivencia; los hermanos Ospina y su vídeo viral; Vicente Simón y la atención plena; Neil Harbisson, el primer cíborg; Dalí y Lorca; y la Fundación Vicente Ferrer. Temas de actualidad que pueden dar más juego a la hora de tratarlos en clase, sobre todo porque los alumnos ya poseen una base suficiente como para poder desarrollarlos.

El hecho de apoyarse en este tipo de actividades hace posible que se trabaje desde la óptica de un aprendizaje intercultural y que se pueda contrastar las visiones de todos los agentes presentes en el aula (Byram, Gribkova y Starkey 2002, Nieto y Zoller Booth 2009) Pongamos como ejemplo el texto con la entrevista a Manel Lacorte, profesor de español en Estados Unidos. La doble página incluye una actividad de comprensión escrita en la que se da la visión de un español con su cultura y la cultura de Estados Unidos. De por sí, la actividad propone un contraste cultural y expone al alumno a la reflexión y a cuestionarse acerca de su opinión sobre la cultura meta, la cultura de Estados Unidos y su propia cultura. Otra actividad relacionada con el cambio nos habla de la situación de la mujer en general y de la situación de la mujer en América Latina y el Caribe. De este modo muestra una visión de contraste entre las culturas analizando los progresos obtenidos con respecto a la educación o el derecho al voto. En otra actividad se presta una entrevista a tres personas que no viven en sus países de origen (un cubano en España, una española en Reino Unido y un mexicano en Estados Unidos) y se subraya las dificultades que se encuentran al vivir en un país con una cultura distinta, enfatizando así la importancia de la cultura en el aprendizaje de una LE.

En resumen, el manual no solo trata el componente cultural del PCIC, sino que lo aborda junto a temas de la cultura universal, aspectos que provocan la reflexión y el contraste entre culturas. A su vez, cuestiona a los alumnos constantemente para sacarles de su zona de confort y provocar un debate interno sobre lo que el alumno cree y lo que descubre. Este tipo de actividades fomenta la ruptura de los estereotipos y convierte la clase de ELE en un laboratorio en el que los estudiantes exploran las culturas presentes en el aprendizaje,

permitiéndose así el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos (Cain 1997, Maíz Ugarte 2015). Sin embargo, parece que este tipo de actividades solo se pueden proponer desde un nivel B1, puesto que los estudiantes cuentan con una base importante para poder profundizar, debatir y reflexionar sobre estos temas.

4.8.4. Temas trabajados en contraste en *Diverso 3*

Conozcamos ahora los temas que se trabajan con contraste en este manual.

TEMA	CONTRASTE	FRECUENCIA
TEMA 1	NO	1
	SÍ	3
TEMA 2	NO	2
	SÍ	7
TEMA 3	NO	10
	SÍ	7
TEMA 4	NO	7
	SÍ	9
TEMA 5	NO	
	SÍ	18
TOTAL DE CASOS		53
TOTAL DE RESPUESTAS		73

Tabla 55. Temas en contraste en *Diverso 3*

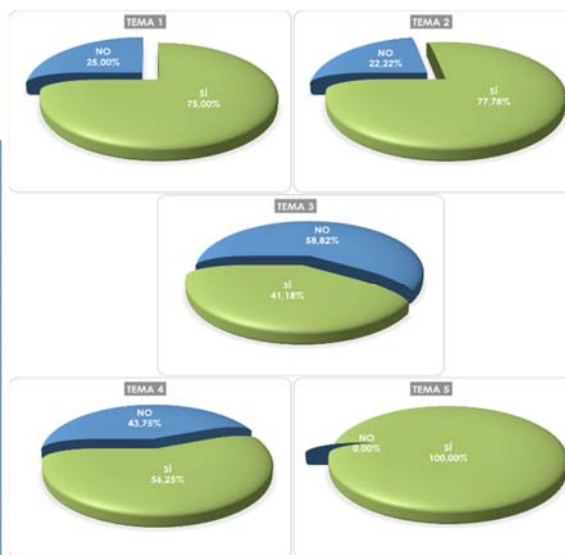


Gráfico 37. Temas en contraste en *Diverso 3*

El análisis muestra que el tema 1 se trabaja 3 veces con contraste (75 %) y una vez sin contraste (25 %). El tema 2 aparece con contraste en 7 ocasiones (77,78 %), frente a 2 en las que se trata sin contraste. El tema 3 se utiliza 7 veces (41,18 %) de forma contrastada y 10 veces (58,82 %) sin contraste. El tema 4 aparece con contraste en 9 ocasiones con contraste (56,25 %) frente a 7 veces sin contraste (43,75 %). Por último, el tema 5 aparece 18 veces con contraste. De esta forma vemos que, en términos generales, todos los temas se tratan con contraste en la misma medida, a pesar de que el tema 1(conocimientos generales del mundo hispano) lo hace en una ocasión solamente (texto: “Cuando era puertorriqueña”, de Esmeralda Santiago), tratando el tema de la identidad y lo que significa tener una identidad, en este caso la autora habla de lo que para ella significa ser latina o hispana, teniendo en cuenta que es de Puerto Rico y que ella se considera más norteamericana.

El tema 2 (civilización) figura en su mayoría de forma contrastada (audio en el que se habla de una familia española que tuvo que emigrar primero a Francia y luego a Argentina durante la guerra civil española; audio en el que se muestra al hijo de una familia

puertorriqueña que emigró a España). El tema 3 (Cultura con mayúscula) se trabaja sin contraste en muchas ocasiones, utilizando simplemente imágenes de personajes conocidos junto a actividades que no desarrollan ni el componente cultural ni la interculturalidad (imágenes de Carlos Santana y Margarita Salas). En cambio, propone otras actividades en las que sí se trata tanto el componente cultural como el contraste (ficha de Ricardo Darín; entrevista en la que se habla sobre “pensar en otro idioma” conforme te integras en otro país o en otra cultura), donde la diversidad se trata desde un punto de vista distinto, es decir el de un personaje famoso.

El tema 4 (costumbres) aparece de forma no contrastada en varias actividades (ficha sobre las fiestas de San Jordi, las Fallas, la Pachamama y la Independencia de México, y calendario de otras fiestas populares y tradicionales que no son exclusivas del mundo hispano como la Navidad o el carnaval), donde se pueden tratar algunos estereotipos (el Día de los Muertos). Por su parte, para el tema 5 (comportamientos socioculturales) se proponen temas comodines sobre cuestiones como la identidad o la convivencia entre culturas, para tratar las distintas visiones en lo concerniente a las relaciones con el otro según la cultura de cada uno.

4.8.5. Las destrezas en *Diverso 3*

Los datos sobre las destrezas empleadas para tratar el componente cultural son estos:

DESTREZA	FRECUENCIA
EO	19
CE	12
CE/EO	6
CE/EE	6
CO	3
CE/EE/EO	2
CE/CO/EE/EO	2
EE	1
CO/EO	1
CE/CO	1
TOTAL DE CASOS	53

Tabla 56. Destrezas en *Diverso 3*

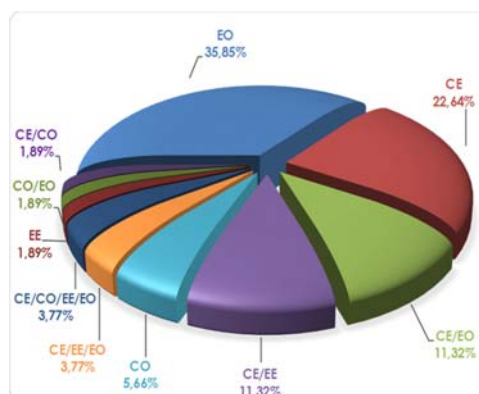


Gráfico 38. Destrezas en *Diverso 3*

Los porcentajes obtenidos muestran que la destreza más empleada es la expresión (e interacción) oral (35,85 %), después encontramos la comprensión escrita (22,64 %), la comprensión oral (5,66 %), y, por último, la expresión escrita (1,89 %). Además, el manual trabaja de forma conjunta la comprensión oral y la expresión (e interacción) oral (11,32 %), y la comprensión y la expresión escrita (11,32 %).

Con todo, se puede observar que *Diverso 3* es un manual en el que se favorece el uso de la expresión (e interacción) oral a la hora de trabajar el componente cultural, ya que se utiliza en 19 ocasiones de forma individual y en 11 junto a otras destrezas. Del mismo modo, las actividades fomentan el uso de esta destreza con tareas en las que se potencia el uso de la interacción oral con preguntas para trabajar en grupo (“¿Qué entiendes ahora por identidad? ¿Cómo definirías la tuya?”) y planteando presentaciones sobre aspectos del mundo hispano (“En parejas, preparad una presentación oral de un caso relacionado con estereotipos de género, cultura, nacionalidad, étnicos, etc.”). La encontramos junto a la comprensión escrita en 6 ocasiones, con actividades en las que se proponen textos (Argentina y sus tradiciones) para trabajar, por un lado, la comprensión y, por otro, expresar su opinión acerca de la forma, bien folleto bien texto de autores hispanos (Pablo Neruda, Octavio Paz, Mario Benedetti, Gabriel Mistral, Dulce María Loynaz y Luis Cernuda) para tratar el tema del amor. También aparece en una ocasión junto a las otras tres destrezas (los hermanos Ospina y su canción “Qué difícil es hablar español”), y una vez junto a la comprensión oral (entrevistas a personas que no viven en su país).

Asimismo, vemos cómo se incrementa en este nivel el uso de la comprensión escrita, que aparece en 12 ocasiones de forma individual (textos biográficos de Picasso y Julio Cortázar; textos históricos como el “salidas a América”; canciones como “Ojalá” de Rosa López). Esta destreza también se desarrolla junto a otras en 17 ocasiones: junto a la expresión oral en 6 ocasiones, junto a la expresión escrita en otras 6 (texto sobre la “Intercultura”). Aparece también junto a las otras tres destrezas en 2 ocasiones (ficha de Ricardo Darín), la expresión (e interacción) oral y expresión escrita 2 veces, y junto a la comprensión escrita (texto: “Muere lentamente” de Martha Medeiros).

En definitiva, el componente cultural se incluye en el aprendizaje de ELE, siendo un componente más en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. Sin embargo, los materiales tienden a fomentar la comprensión escrita y la expresión (e interacción) oral a la hora de tratar el componente cultural, descuidando un poco la comprensión oral, que aparece en 3 ocasiones de forma individual (versos del *Martín Fierro*; audio sobre unos estudiantes españoles que entrevistan a sus abuelos para saber cómo era la escuela en su época) y en 4 ocasiones acompañando a otras destrezas (texto sobre una chica uruguaya que presenta a su familia, poema de Antonio Machado). Sin embargo, podemos concluir que este manual, al contar con materiales en los que se trabajan las destrezas de forma conjunta, se

construye según el objetivo por el que el aprendizaje de una LE debe integrar comunicación y control formal (Miquel 2019, en Continuum).

4.8.6. Temas trabajados por destrezas en *Diverso 3*

Por último, se presentan los datos sobre los temas trabajados por destrezas.

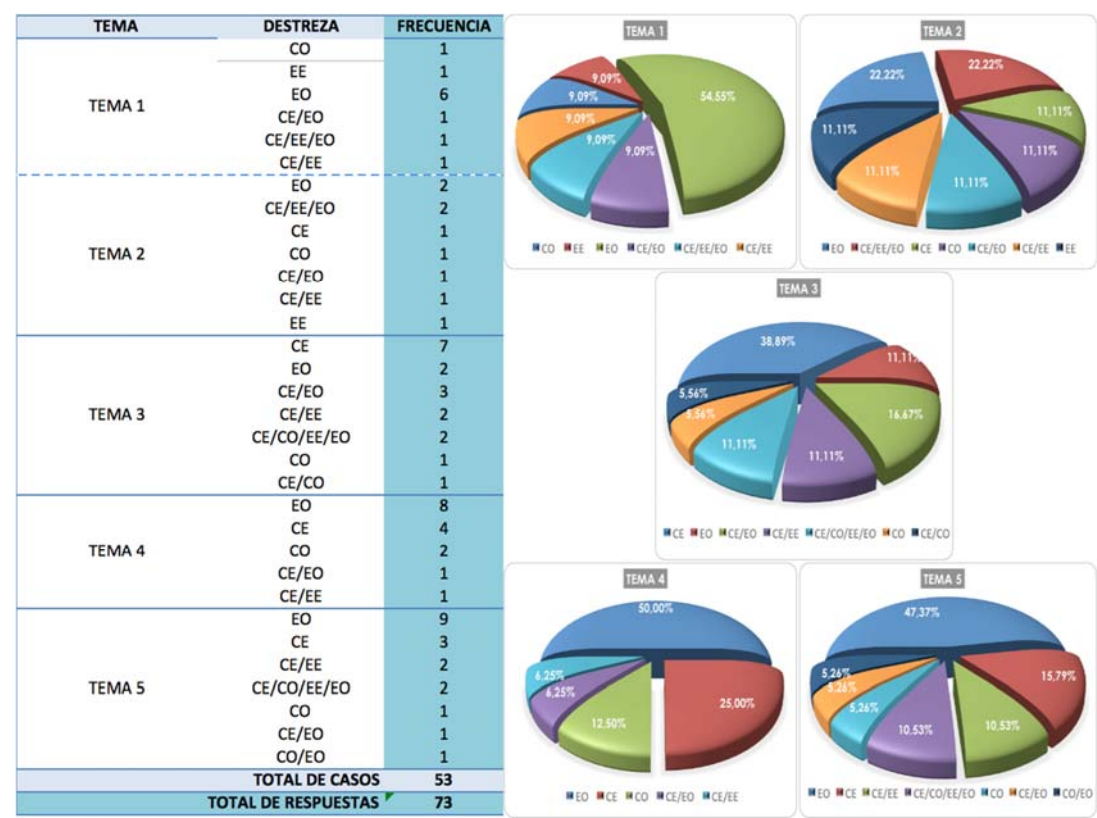


Tabla 57. Temas por destrezas en *Diverso 3*

Gráfico 39. Temas por destrezas en *Diverso 3*

En primer lugar, podemos constatar que en el tema 1 la destreza que sobresale es la expresión (e interacción) oral, empleada 6 veces de forma individual (54,55 %), una vez junto a la comprensión escrita (9,09 %) y otra junto a la comprensión y la expresión escrita (9,09 %). La comprensión oral se emplea solo en una ocasión de forma individual (9,09 %). La expresión escrita se encuentra una vez de forma individual (9,09 %), otra junto a la comprensión escrita y la expresión (e interacción) oral (9,09 %) y otra más junto a la comprensión escrita (9,09 %).

En lo que se refiere al tema 2, observamos que la destreza más empleada es la expresión (e interacción) oral, que se utiliza en 2 ocasiones de forma individual (22,22 %) y luego aparece junto a otras destrezas: 2 veces junto a la comprensión y la expresión escrita

(11,11 %) y una vez junto a la comprensión escrita (11,11 %). La comprensión escrita, la oral y la expresión escrita aparecen cada una en una ocasión de forma individual (11,11 %). Con respecto al tema 3, constatamos que en esta ocasión la destreza que más se emplea es la comprensión escrita, ya que la encontramos en 7 ocasiones de forma individual (38,89 %), en 3 acompañando a la expresión (e interacción oral) (16,67 %), en 2 junto a la expresión escrita (11,11 %), en otras 2 junto a las otras destrezas (11,11 %) y en una ocasión junto a la comprensión oral (5,56 %). La expresión (e interacción) oral se encuentra en 2 ocasiones de forma individual (11,11 %), en 3 ocasiones junto a la comprensión escrita (16,67 %) y en una ocasión junto a las otras destrezas (5,56 %). Por último, la comprensión oral aparece una vez de forma individual (5,56 %), en 2 ocasiones junto a las otras destrezas y en una ocasión junto a la comprensión escrita. Para el tema 4 la destreza más utilizada es la expresión (e interacción) oral, que se encuentra en 8 ocasiones de forma individual (50 %) y en una ocasión acompañando a la comprensión escrita (6,25 %). Después hallamos la comprensión escrita en 4 ocasiones de forma individual (25 %), en una ocasión acompañando a la expresión (e interacción) oral (6,25 %) y en otra junto a la expresión escrita (6,25 %). Por último, la comprensión oral figura en dos ocasiones de forma individual (12,50 %).

Finalmente, en el tema 5 la destreza más empleada es la expresión (e interacción) oral con 9 casos de forma individual (47,37 %), dos junto a las otras 3 destrezas (10,53 %), uno junto a la comprensión oral (5,26 %) y otro junto a la comprensión escrita (5,26 %). La comprensión escrita aparece 3 veces de forma individual (15,79 %), en 2 ocasiones junto a la expresión escrita (10,53 %), en 2 ocasiones junto a las otras tres destrezas (10,53 %) y en una ocasión junto a la expresión (e interacción) oral (5,26 %). La comprensión oral, por su parte, se utiliza en una ocasión de forma individual (5,26 %), en dos ocasiones junto a otras destrezas y en otra ocasión junto a la expresión (e interacción) oral.

El manual *Diverso 3* confirma la tendencia a la utilización de la expresión (e interacción) oral en las actividades en las que se encuentra el componente cultural. Actividades con preguntas abiertas (“¿Qué entiendes ahora por identidad? ¿Cómo definirías la tuya?”) o en presentaciones (“Busca alguna tradición de otro país hispano. Prepara una presentación para clase”). Comprobamos una ligera disminución en lo concerniente a la utilización de esta destreza en el tema 3 (Cultura con mayúscula), en el que, sin embargo, vemos como aumenta considerablemente la utilización de la comprensión escrita (fichas de Salvador Dalí y Federico García Lorca; fragmentos de canciones de Rosa López). La comprensión escrita sobresale también en el tema 4 (costumbres) (texto con consejos para

gente solidaria en una página web venezolana), y el 5 (comportamientos socioculturales) (entrevista a Manel Lacorte, profesor de español).

En conclusión, el desarrollo de la competencia intercultural pasa por un proceso de aprendizaje en el que se presentan actividades donde se trabajan las destrezas de forma conjunta, así como la habilidad para actuar de forma reflexiva (Vande Casteele 2009: 857). En *Diverso 3* vemos que existe una tendencia a trabajar las destrezas en conjunto, con respecto a los otros manuales analizados previamente. Observamos, además, que con la mayoría de los temas del PCIC existe este enfoque en el que se tratan distintas destrezas en una actividad y, a su vez, se presenta al alumno la oportunidad de reflexionar acerca del contenido expuesto en el ejercicio (texto sobre la emigración latinoamericana en España, con reflexión acerca de la emigración y sus causas). Por otro lado, este tipo de actividades fomenta la utilización de varias destrezas al mismo tiempo que se desarrolla la competencia intercultural del alumno, lo que resulta fundamental a la hora de llevar a cabo tanto el aprendizaje de la competencia cultural como el desarrollo de la competencia intercultural del estudiante (Fernández y Pozzo 2013, Bravo-García 2018).

El hecho de proponer al alumno trabajar de forma conjunta las destrezas, o de trabajarlas de forma diversa, permite un acercamiento a la lengua más completo, donde se ofrecen distintas visiones para que el estudiante interprete la realidad, y la cultura que desconoce apoyándose en sus propias creencias. Iglesias Casal (2003) habla del proceso de descodificación con otras culturas como algo esencial y como proceso en el que se propone al estudiante ir más allá de lo superficial, para romper estereotipos y conocer la cultura meta. Para ello, la autora habla de la importancia de crear actividades en las que se “provoque” una comparación cultural. Este tipo de actividades han de ser el objetivo de un manual de LE. Fomentar el choque cultural a través del desarrollo de todas las destrezas es exponer al estudiante a la realidad de la cultura meta, contrastándola con la suya propia.

Con todo, vemos que la tendencia actual, según los datos obtenidos, muestra una voluntad de enfocar el manual en este sentido. *Diverso 3* propone materiales diversos que exponen al alumno a la realidad cultural de la lengua meta y que ponen de relieve las destrezas de forma variada. No obstante, también se constata que no se fomenta del todo la comprensión oral ni la expresión escrita, y que potencia el uso de la expresión (e interacción) oral en sus actividades, equilibrando esta destreza con la comprensión escrita.

5. Análisis del componente cultural por niveles (A1-B1)

Una vez presentado el análisis descriptivo del corpus, manual por manual, vamos a efectuar ahora un análisis en el que veremos cómo se trata el componente cultural en cada nivel de aprendizaje. Revisaremos, de nuevo, qué temas del PCIC figuran, qué destrezas se fomentan y cómo se desarrolla la interculturalidad en cada uno de los niveles considerados. Para ello, haremos una síntesis de los datos obtenidos en las tres colecciones de manuales incluidas en el corpus: *Sueña 1 y 2* (Anaya), *Aula Internacional 1, 2 y 3* (Difusión) y *Diverso 1, 2 y 3* (SGEL).

5.1. El nivel A1

El análisis del componente cultural en los manuales del nivel A1, por temas, ha dado como resultado la obtención de 203 muestras en total (enunciados, imágenes y textos). En la siguiente tabla se compendian los aspectos tratados, por temas (1-5), además de las destrezas y si el trabajo se realiza en contraste o no en cada uno de los manuales, tal y como vimos en el apartado precedente del trabajo (§ 4).

Enunciado/ Imagen/ Texto	Tema	Destreza	Contraste	Manual
Identificar en un mapa los países en los que se habla español	1	EE	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Presentación de 4 chicos que vienen de ciudades de España (Barcelona, Santiago de Compostela, Barcelona y Sevilla)	1	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
“La casa más fea del mundo está en México”. ¿Sabes por qué?	1	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen del mapa de España con el nombre de algunas ciudades para relacionar con una lista de vocabulario: sol/lluvia, puerto, playa, mar Mediterráneo, océano Atlántico, monumentos, moderna, buen tiempo/mal tiempo	1	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Imagen de playa y sol	1	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen del mapa de Galicia y de algunos de sus puntos de interés	1	EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Relacionar imágenes de lugares hispanos con frases descriptivas	1	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
Turismo rural en España	1	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Imagen de La Habana	1	EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Texto “Tom está en clase de español porque quiere viajar por toda América el próximo verano”	1	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
Imágenes de Granada	1	CO	NO	<i>Sueña 1</i>
Habla de tu último viaje	1	EE/EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Texto sobre Santillana	1	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
Texto recorrido por los Andes	1	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
Imágenes de reservas naturales del mundo hispano (Doñana, La Cabrera, Picos de Europa, Garajonay, Perito Moreno, Rapa Nui, Huascarán, Amazonia, Ordesa y Monte Perdido, Monfragüe)	1	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Relacionar imagen con aspectos de la cultura hispana: Imagen de Perito Moreno	1	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>

¿Qué lugares del mundo hispano queréis visitar?	1	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
En grupos buscad imágenes de los lugares que queréis visitar. Imagen de Tepuy Roraima (Venezuela)	1	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Texto: “Mi viaje por Latinoamérica”	1	CE	NO	<i>Aula Internacional 1</i>
¿Cómo es el clima en tu país? Imágenes de Tarifa (playa), San Sebastián (playa), Tenerife (volcán), Barcelona (playa), Burgos (nieve), Santander (lluvia)	1	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
¿Cómo es el clima en tu país?	1	CE/CO	NO	<i>Aula Internacional 1</i>
Mundo latino en superlativo: datos geográficos sobre Latinoamérica para completar	1	EE	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Busca datos curiosos sobre tu país	1	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Imagen de La Colonia Tovar (Venezuela)	1	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Imagen de “El Santuario El Rosario” en Michoacán, México	1	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Imagen de La Plata, Argentina	1	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Imagen de Puerto Madero, Buenos Aires, Argentina	1	EO	NO	<i>Aula Internacional 1</i>
Texto: “Me encanta mi ciudad” sobre Sevilla, Zaragoza y Pontevedra	1	CE	NO	<i>Aula Internacional 1</i>
Audio sobre una de las ciudades del texto anterior para adivinar de cuál se trata	1	CO	NO	<i>Aula Internacional 1</i>
Busca más información acerca de una de las ciudades y preséntala en clase	1	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
El alfabeto con nombres de ciudades hispanas como ejemplo de cada letra	1	CO	NO	<i>Diverso 1</i>
Mapas de algunos países hispanos (Colombia, Venezuela, Perú, Chile, Costa Rica y México) para relacionar con su capitales	1	EO	NO	<i>Diverso 1</i>
¿Qué define tu identidad: tu nombre, tu colegio, tu nacionalidad, tu ropa?	1	EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Mira las fotografías (imágenes de chicos jóvenes) “¿De qué nacionalidad crees que son los chicos y chicas? “¿Con qué fotografía te identificas más?	1	EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
¿Tienes documento de identidad en tu país?	1	CE /EO/EE	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Imágenes de chicos con las banderas de sus países	1	EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Imagen plano de Salamanca	1	CE	NO	<i>Diverso 1</i>
Texto sobre Salamanca	1	CE	NO	<i>Diverso 1</i>
Imágenes para adivinar cuál corresponde con Salamanca	1	CE/EO	NO	<i>Diverso 1</i>
Escucha a 3 personas que están en Salamanca y escribe su opinión sobre la ciudad	1	CO	NO	<i>Diverso 1</i>
Y a ti. ¿Te parece Salamanca una ciudad interesante para vivir, para estudiar o para pasar unas vacaciones?	1	EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Mapa de América central con Zoom en un barrio de Antigua, en Guatemala	1	EE/EO	NO	<i>Diverso 1</i>
Texto: “El barrio en la cultura hispana”	1	CE	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Haz una lista de los servicios que hay en tu barrio	1	EE/CO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Ejercicio para describir una ciudad	1	EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Texto: “Busco piso” en Barcelona	1	CE/EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Diseñad un proyecto de un barrio	1	EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Imágenes sobre Costa Rica (mapa, comidas, personajes, acontecimientos, costumbres)	1	EO/CE/EE	NO	<i>Diverso 1</i>
Texto: carta de una chica que está de vacaciones en la República Dominicana	1	CE	NO	<i>Diverso 1</i>
Mapa de predicción del tiempo de Argentina	1	EE/CO	NO	<i>Diverso 1</i>
Escuchar conversación entre un español y una argentina para observar las diferencias	1	CO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Imágenes sobre Argentina (mapa, comidas, personajes, acontecimientos, costumbres)	1	EO/CE/EE	NO	<i>Diverso 1</i>
Imágenes de Pinamar, Cataratas de Iguazú, Tucumán, La Pampa, Jujuy y Glaciar Perito Moreno (Argentina)	1	EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Imágenes de Lago Titicaca, Cataratas del Iguazú, Islas Galápagos, Volcán Popocatepetl, río Amazonas	1	EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>

y desierto de Atacama				
Mapa de México	1	CO	NO	<i>Diverso 1</i>
Plano de Ciudad de México	1	CO	NO	<i>Diverso 1</i>
Textos de personas que hablan sobre viajar por el mundo	1	CE	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Imagen de un señor en una barca para representar en Amazonas	1/4	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de un señor vestido con ropa típica y las montañas de los Andes	1/4	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imágenes de ciudades hispanas	1/3	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Mapa de España	1/4	EO/EE	NO	<i>Aula Internacional 1</i>
Preguntas sobre México: México lindo (acompañadas de imágenes de México)	1/4	CE/EO	NO	<i>Aula Internacional 1</i>
Ejercicio de verdadero o falso sobre conocimientos generales de Argentina	1/4	CO/CE	NO	<i>Aula Internacional 1</i>
Piensa en un país que te interese o que conoces bien y escribe un texto sobre él	1/4	EE	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
En equipos se preparan tarjetas sobre el mundo hispano	1/4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Muestra una fotografía de algún aspecto poco conocido de tu país o de otro que conozcas bien y cuenta a tus compañeros qué representa	1/4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Una semana fuera: publicidad de tres destinos de vacaciones (uno en Argentina y dos en España)	1/4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Texto: “Barrios emblemáticos de Madrid” relacionad en qué barrio vive cada persona de la lista	1/4	CE	NO	<i>Aula Internacional 1</i>
Piensa en lugares interesantes de tu ciudad. Luego con la ayuda de un plano, cuenta a tus compañeros dónde están	1/4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Gráfico sobre la valoración de las ciudades españolas	1/4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Imágenes de Pamplona	1/4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
¿Sabes qué ciudad de tu país tiene la mejor calidad de vida?	1/4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
¿Qué define una nacionalidad: el idioma, la cultura, el clima, la comida...?	1/4	EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Imágenes sobre Chile (mapa, personajes, acontecimientos, comidas, costumbres)	1/2/3/4	EO	NO	<i>Diverso 1</i>
Texto (Blog) presentación de un chico ecuatoriano	1/4	CE	NO	<i>Diverso 1</i>
Imágenes sobre Ecuador (mapa, personajes, acontecimientos)	1/2/3	EO/CE	NO	<i>Diverso 1</i>
Imágenes sobre Guatemala (mapa, acontecimientos)	1/2	CE/EO/EE	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Imágenes sobre Perú (mapa, personajes, acontecimientos)	1/2/3	EO/CE/EE	NO	<i>Diverso 1</i>
Imágenes sobre España (mapa, comidas, costumbres)	1/4	EO/CE/EE	NO	<i>Diverso 1</i>
Asociar temas con Cuba	1/2/4	EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Conversación entre dos personas que están de vacaciones en Cuba	1/4	CE	NO	<i>Diverso 1</i>
¿Qué sabes sobre la República Dominicana?	1/2/3/4/5	EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Imágenes sobre Cuba (mapa, comidas, personajes, acontecimientos, costumbres)	1/3/4	EO/CE	NO	<i>Diverso 1</i>
Invitar a estudiantes de otro instituto a hacer un intercambio en vuestra ciudad	1/4	EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Frases e imágenes sobre Pinamar y Mar de Plata	1/3	CO	NO	<i>Diverso 1</i>
Texto de una chica que cuenta la visita de una amiga a México	1/2/3	CE	NO	<i>Diverso 1</i>
Imágenes sobre Cuba (mapa, comidas, personajes, acontecimientos, costumbres)	1/2/3/4	EO/CE/EE	NO	<i>Diverso 1</i>
Organizar un viaje y prepara una propuesta	1/4	EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Imagen de David Bisbal	3	EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Iker Casillas	3	EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Salma Hayek	3	EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Almudena Grandes	3	EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Gabriel García Márquez	3	EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Mario Vargas Llosa	3	EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Mireia Belmonte y Rafael Nadal	3	EE/EO	NO	<i>Sueña 1</i>

Imagen de Penélope Cruz	3	CE/EE	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Ricky Martin	3	CE/EE	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Malú	3	CE/EE	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de David Bisbal	3	CE/EE	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Gabriel García Márquez	3	CE/EE	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Mario Vargas Llosa	3	CE/EE	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Javier Bardem	3	CE/EE	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Shakira	3	EE/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Fernando Alonso	3	EE/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Relacionar imágenes de personajes famosos con frases que han dicho. (Ricky Martin, Ronaldo, Muñoz Molina)	3	CO/CE/EE	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de José Luis Borges	3	CO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Federico García Lorca	3	CO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Isabel Allende	3	CO	NO	<i>Sueña 1</i>
Texto biográfico sobre Salvador Dalí	3	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Quino	3	EE/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Almudena Grandes	3	EE/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Alejandro González Iñárritu	3	EE/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Shakira	3	EE/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de David Bisbal	3	CE/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
En parejas buscad información acerca de 10 mujeres famosas del ámbito hispano	3	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
¿Qué mujeres famosas conoces de tu país?	3	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Pablo Picasso	3	EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de Vicente Ferrer (misionero)	3	EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Texto biografía de Goya	3	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
Relacionar imagen con aspectos de la cultura hispana: Imagen de Pedro Almodóvar	3	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Relacionar imagen con aspectos de la cultura hispana: Imagen de Julieta Venegas	3	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Relacionar imagen con aspectos de la cultura hispana: Imagen de libros de escritores hispanos	3	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Relacionar imagen con aspectos de la cultura hispana: Imagen de cuadro de Pablo Picasso	3	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
¿Osos en España? Mapa de España con imágenes que pueden no corresponder a España	3	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Imagen de Estrella Morente con información	3	EO	NO	<i>Aula Internacional 1</i>
Imagen de Lionel Messi	3	CO	NO	<i>Aula Internacional 1</i>
Actividad para presentar a un personaje famoso	3	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
MAFALDA: presentación de 4 personajes del cómic	3	CE	NO	<i>Aula Internacional 1</i>
Texto sobre Marcelo Ríos	3	CE	NO	<i>Diverso 1</i>
Texto sobre dos hermanas nadadoras y campeonas costarricenses	3	CE	NO	<i>Diverso 1</i>
Texto: cartelera cine hispano	3	CE/EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
“La mujer en la sociedad española” Texto e imágenes sobre Gabriela Mistral, Frida Kahlo, Rigoberta Menchú, Evita Perón y Margarita Salas	3/5	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
Buscad cinco títulos de películas y cinco de novelas españolas. Que puedan ser representadas por gestos	3/4	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Cartel con la publicidad de 3 festivales españoles: El de San Sebastián, el Bienal de flamenco y el FIB	3/4	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Texto sobre Karina Ramos, Miss Costa Rica	3/4	CE/EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Imagen de platos españoles	4	EE/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
¿Y tú qué haces normalmente? Contesta a las preguntas	4	EE/EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Imágenes de fiestas típicas (Reyes Magos, Sanfermines, noche de San Juan, Día de la Madre, Navidad, Día del Padre, Santos Inocentes y San Valentín)	4	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
“En días muy señalados los españoles acostumbramos a hacer ciertas cosas. Observa las fotos y escribe oraciones” (tomar las uvas de la suerte, poner el árbol de navidad, tomar tarta, regalar flores, regalar una corbata, regalar monigotes)	4	EE	SÍ	<i>Sueña 1</i>

Texto sobre la navidad en España	4	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
Fíjate en los siguientes objetos. ¿Se regalan en tu país? ¿cuándo? (imágenes de chocolate, carbón, corbatas, flores, perfumes y fruta)	4	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Contestar verdadero o falso sobre afirmaciones del mundo hispano. “Lo más típico de Argentina es el pan dulce o panetone”. “La cena no es familiar en España” “La comida típica de Argentina son las hallacas”	4	CE	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Relacionar comidas con países hispanos (panetone, cochino, hallacas, turrón, besugo, melón, asado, pavo, langostinos/ Argentina, Venezuela, España)	4	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Investiga y relaciona los hechos con su país correspondiente: Santa Claus deja regalos, cantar villancicos, tomar cava a las doce de la noche, el Niño Jesús da regalos, los Reyes Magos	4	CE/EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Describe cómo son las navidades en tu país y establece diferencias con el mundo hispano	4	EO/EE	SÍ	<i>Sueña 1</i>
En parejas comentad la importancia de respetar las fiestas religiosas de otros países	4	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Hacer una presentación sobre cómo se celebra la Navidad en un país del ámbito hispánico	4	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Imagen de una tortilla de patatas	4	EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de una paella	4	EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Texto: “tomar tapas es una costumbre muy española”	4	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
Imágenes de tapas españolas	4	EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Comentad cómo es en vuestros países. ¿También existe esta costumbre de tapear en distintos bares?	4	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Buscad información sobre las tapas españolas: ¿cuáles son las más típicas?	4	EO	NO	<i>Sueña 1</i>
¿Dónde vamos esta Semana Santa?	4	CO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de una pareja bailando tango	4	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de un señor representando “la pampa”	4	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de puros habanos	4	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de un televisor para representar las telenovelas	4	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de nachos	4	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de un sombrero mexicano y una botella de tequila	4	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de un café	4	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de un menú con comidas españolas	4	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Texto: “Los españoles suelen viajar en tres momentos concretos del año: en verano, en Semana Santa y en Navidades”	4	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
“En parejas, indicad tres costumbres de los españoles que os han llamado la atención”	4	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Catálogo de preferencias de los españoles y sus costumbres: Les gustan mucho las fiestas populares, hacer vida en la calle, salir de noche, la vida familiar, ir de tapas, tomar el aperitivo, saludar con dos besos, la dieta mediterránea, pasear y hacer deporte al aire libre y hacer sobremesa	4	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
¿Creéis que refleja la forma de ser de los españoles?	4	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
En España, cuando alguien estornuda se dice “Jesús”. ¿Sabes por qué?	4	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
“Castilla. La comida es muy buena y siempre te sirven mucha cantidad. La gente es muy amable y acogedora”	4	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
Texto: “En todas las culturas existen una serie de gestos que nos ayudan a comunicarnos con mayor expresividad y de manera más rápida”	4	CE	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Relacionar imagen con aspectos de la cultura hispana: Imagen de un puesto de fruta	4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Texto: “Qué significa movida en italiano” ¿Qué palabras de la lengua española usan en otros países?	4	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>

Imagen de carnaval en España	4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Imagen de Beisbol en Cuba	4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Callejero de Málaga e imágenes de las puertas de algunas tiendas de la ciudad	4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
¿Qué ropa llevan las siguientes personas en tu país?(hombres y mujeres de negocios, conductores de autobús, adolescentes de 15 años, empleados de banco, policías, camareros)	4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
“Los gigantes de la moda en España” imágenes de tiendas-marcas españolas de ropa	4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Test “¿Cuidas tu cuerpo?”	4	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Historia sobre el Día de Reyes	4	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Piensa en un día especial que celebras todos los años con tu familia o amigos. Cuenta a tus compañeros cómo lo vives	4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Cuadro en el que se representa el porcentaje de españoles que realizan actividades relacionadas con medios audiovisuales y el porcentaje de españoles que realizan actividades artísticas	4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Comidas españolas (tortilla de patatas, croquetas, embutido, aceitunas y langostinos)	4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Frases sobre la gastronomía argentina	4	CE	NO	<i>Aula Internacional 1</i>
Cuéntale a tu compañero qué cosas se hacen en alguna ciudad, país o lugar que conozcas	4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Imágenes de platos de la gastronomía latina (ceviche, guacamole, lomo salteado y moros y cristianos)	4	CO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Piensa en dos platos típicos de tu país. Anota cómo se llaman y qué llevan	4	EE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Textos sobre algunas comidas de calle (tacos, arepas, tamales, anticuchos y empanadas)	4	CE	NO	<i>Aula Internacional 1</i>
En grupos preparad fichas de algún plato popular de tu país u otro que conozcas bien, económico y que se pueda comer en la calle	4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>
Texto-correo de un chico peruano que habla sobre su vida en España	4	CE	NO	<i>Diverso 1</i>
Frases sobre los horarios en Perú para contrastar con las del país del alumno	4	CE/EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Texto con los horarios de Machu Picchu	4	CE	NO	<i>Diverso 1</i>
Imágenes de platos hispanos	4	EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
¿Qué influencia de otras culturas hay en la comida de tu país?	4	EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Observa las fotografías: todos son platos de países hispanos excepto uno, ¿cuál es? ¿sabes de dónde son estos platos?	4	EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Escucha un programa de radio y toma nota de las diferencias en los hábitos alimenticios en España, Argentina y México	4	CO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Texto sobre la dieta mediterránea	4	CE	NO	<i>Diverso 1</i>
Receta de un gazpacho	4	CO	NO	<i>Diverso 1</i>
Imágenes de comidas hispanas para describir los ingredientes	4	EO/EE	NO	<i>Diverso 1</i>
Ficha gramatical sobre el “voseo”	4	CE	NO	<i>Diverso 1</i>
Texto sobre hábitos culturales en el mundo para contrastar con el país del alumno	4	CE/EO	SÍ	<i>Diverso 1</i>
Buscad el significado de algunos gestos muy comunes o que os hayan sorprendido en vuestra estancia en el extranjero	4/5	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
¿Cómo veis la situación actual de la mujer en España?	5	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Los nombres en español: cómic para observar los tratamientos en español	5	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 1</i>

Tabla 58. Tabla-resumen de los aspectos culturales tratados en el nivel A1

5.1.1. Los temas en el nivel A1

El gráfico siguiente muestra los temas del PCIC tratados en el nivel A1 y el porcentaje en el que se emplean.

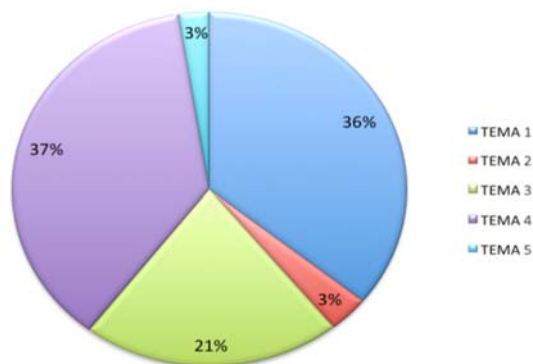


Gráfico 40. Los temas del PCIC en el nivel A1

Los datos indican que los temas que más aparecen en el nivel A1 son el 4 (costumbres) con un 37 %, el 1 (conocimientos generales del mundo hispano) con un 36 % y el 3 (Cultura con mayúscula) con un 21 %. En menor medida se incluyen el tema 2 (civilización) con un 3 % y el 5 (comportamientos socioculturales) con otro 3 %. Esto revela que en el nivel A1 los manuales se concentran en mostrar una imagen general del mundo hispano, a través de su organización geográfica, educativa y económica, los medios de transporte y a través de la cuestión de la identidad. A su vez, esa imagen del mundo hispano se ve reforzada con un componente cultural basado en las costumbres, la familia, las fiestas tradicionales, los horarios, la comida y las actividades de ocio. Por otro lado, los manuales tratan temas culturales que reflejan un claro interés por dar una cara nueva, más joven y moderna, a la hora de hablar de la literatura, el cine, la música y el deporte, que son los temas culturales más empleados.

En lo concerniente a la civilización, no proponen apenas cuestiones históricas y si se muestran imágenes relacionadas con la arquitectura estas casi no se desarrollan. Sin embargo, en los casos en los que se trata este aspecto cultural, se hace a través de la doble página dedicada a los países hispanos dentro del manual *Diverso I* (SGEL), es decir, forma parte de una sección del libro que no necesariamente entra dentro de los contenidos del programa, siendo entonces un contenido “extra” dentro del libro. Finalmente, en lo que se refiere a los

comportamientos socioculturales y las relaciones con el otro vemos que no se plantean actividades en las que se trate este tema de forma sistemática.

Tal y como recuerda Santamaría (2010: 127), el PCIC subraya que el componente cultural amplía la visión de mundo de los hablantes gracias al acceso a una nueva realidad. Sin embargo, esta autora reconoce la dificultad en crear un documento en el que se propongan todos los temas socioculturales, porque habría que tener en cuenta, entre otras cuestiones, las características de todos los estudiantes potenciales. Con todo, aunque no sea cuestión de ofrecer una competencia sociocultural propia de un nativo, es importante dar una visión amplia y completa del mundo hispano desde el principio del aprendizaje (nivel A1). Por ello, es posible partir de una base en la que se proporcionen al estudiante las herramientas, el componente cultural necesario en todos los temas previstos por el PCIC, para empezar a desarrollar su competencia cultural, y que esta se vaya ampliando conforme se avanza en el nivel de lengua. Los materiales seleccionados en los manuales han de fomentar la cultura de manera que los alumnos integren situaciones de la vida cotidiana de la LE y así adquirir las competencias propias del nivel (Miquel y Sans 2004, Areizaga, Gómez e Ibarra 2005, Ambadiang y García Parejo 2006).

Como vimos en la parte teórica (§ 1 y § 2), el MCER propone, por su parte, la definición de las competencias y marca el proceso de adquisición de estas según los niveles, siempre pensando que todas se van desarrollando con respecto al componente cultural. Además, el MCER incide en la necesidad de trabajar con materiales auténticos, que muestren la realidad de forma que el alumno pueda hacerse una interpretación real del mundo.

A su vez, el PCIC, en lo que respecta a los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales, propone las herramientas para el desarrollo de la competencia sociocultural sin dictar el funcionamiento de este inventario en los niveles establecidos por el MCER. Por ello, presentar una visión completa de la cultura hispana conlleva tratar cada uno de los componentes propuestos por el PCIC al mismo tiempo que se desarrollan las habilidades y actitudes necesarias para proporcionar el estudiante un aprendizaje intercultural, puesto que “lo que garantiza la adecuada formación del alumno de LE es su competencia intercultural, la cual le permitirá comportarse en forma apropiada en cada encuentro intercultural, donde deberá hacer uso de sus destrezas socioculturales para que sus interacciones comunicativas resulten exitosas” (Maíz Ugarte 2013: 14). Con todo, creemos que el nivel A1 tendría que mostrar una visión

más completa del componente cultural, incluyendo más actividades para tratar los temas de la civilización y los comportamientos socioculturales.

5.1.2. Las destrezas en el nivel A1

En el gráfico siguiente se presentan los datos relativos a las destrezas utilizadas con el componente cultural en el nivel A1.

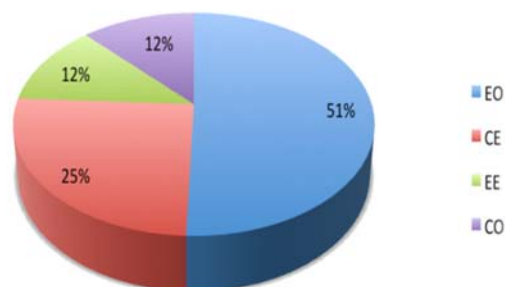


Gráfico 41. Las destrezas en el nivel A1

Como vemos, la expresión (e interacción) oral está presente en un 51 % del total de los casos analizados. Después encontramos la comprensión escrita, presente en un 25 % del componente cultural. Por último, la expresión escrita y la comprensión oral se encuentran en este nivel con un 12 % cada una.

En el primer análisis efectuado vimos que el manual *Aula Internacional 1* trata la destreza de la expresión (e interacción) oral en el 63,79 % de los casos analizados, por lo que esta destreza es la más utilizada. Este manual propone menos actividades en relación a la comprensión escrita y la comprensión oral, y se favorecen las actividades en las que el estudiante trabaja en grupo o de forma individual, para buscar e investigar acerca de los temas del componente cultural. Por su parte, *Sueña 1* presenta una mayoría de actividades en las que se trabaja la destreza de la expresión (e interacción) oral, pero cuenta también con textos escritos que permiten desarrollar la comprensión escrita y aparece también en distintas actividades la comprensión oral. Por último, *Diverso 1* trabaja de forma similar la expresión (e interacción) oral y la comprensión escrita, y encontramos también la comprensión oral. En lo que se refiere a la expresión escrita, los manuales seleccionados no reflejan claramente en

sus enunciados el desarrollo de esta, salvo en pocas ocasiones en las que se pide que se escriba, redacte o complete alguna actividad.

La definición de la *competencia comunicativa* de Hymes (1972) la describe como un conjunto de habilidades que permiten que el hablante pueda interaccionar en otra lengua. La *competencia sociocultural*, según explica Canale (1983), se encuentra presente dentro de la *competencia comunicativa*. Esto quiere decir que para desarrollar la *competencia sociocultural* de los aprendientes es necesario trabajar las destrezas de la LE. Sin embargo, el hecho de favorecer la expresión oral en los manuales conlleva la disminución de las otras destrezas fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, es sabido que en el aula de ELE resulta necesario mantener la motivación del alumno y fomentar la comunicación y la interacción para que el aprendizaje se lleve a cabo; pero la comprensión, tanto escrita como oral, también es necesaria para que el alumno aprenda los contenidos comunicativos que le permitirán expresarse oralmente. Si las destrezas no se trabajan en conjunto, el estudiante no obtendrá los recursos necesarios para desarrollar su competencia comunicativa en la LE (Vázquez y Bueso 1998, Salaberri Ramiro 2007) Y, como es sabido, la comprensión oral es una de las destrezas que más dificultades plantea a la hora de aprender una LE, por lo que para desarrollarla se propone la utilización en el aula de materiales auténticos que expongan al estudiante a situaciones reales en las que este pueda desarrollar dicha competencia (Alonso 2012, Vázquez y Bueso 1998).

Como menciona Alonso (2012: 129), la comprensión oral conlleva “extraer información lingüística” e “interpretarla según el propósito comunicativo”, para así “descodificar el significado del mensaje teniendo en cuenta nuestra interpretación”; de ahí que para trabajar el componente cultural sea preciso su uso, y esto junto a las demás, puesto que todas forman parte del proceso de aprendizaje. Recordemos que el MCER propone al alumno como actor principal en su aprendizaje y que plantea dicho aprendizaje se enfoque en la acción. Esta puede ser la razón por la cual en este nivel A1 los manuales analizados prefieran proponer actividades en las que se privilegie la expresión (e interacción) oral.

5.1.3. La interculturalidad en el nivel A1

Los datos obtenidos en relación a la interculturalidad se resumen en el siguiente gráfico.

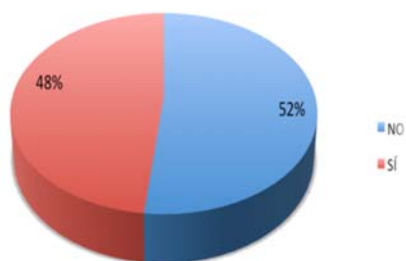


Gráfico 42. La interculturalidad en el nivel A1

Tal y como vemos, el 48 % de los casos en los que se ha seleccionado el componente cultural en el nivel A1 se ha tratado contrastando la cultura meta con la cultura de los alumnos. No se ha contrastado, en cambio, en el 52 % restante de los casos.

De esta forma, a pesar de que los resultados muestran un porcentaje ligeramente más alto del no contraste, podemos constatar que el nivel A1 tiende a la utilización de actividades que fomentan el contraste. Por un lado, hemos visto que en *Sueña 1* el componente cultural no se trataba apenas con contraste y que se fomenta la utilización de temas comodín para trabajar la interculturalidad, a través del dialogo sobre aspectos de la actualidad en general. Sin embargo, en *Aula Internacional 1* el contraste se produce en mayor porcentaje, mostrando un claro interés por desarrollar la interculturalidad desde los primeros niveles. Finalmente, *Diverso 1* tiende a tratar el contraste a través de actividades con preguntas abiertas, para fomentar la reflexión del alumno, sobre cuestiones de su propia cultura confrontándola así a la cultura meta. Este manual hace uso del contraste casi en la mitad del componente cultural analizado, pero el tipo de ejercicios propuestos no parecen corresponder al nivel del alumno, ya que no es capaz de desarrollar por completo las preguntas abiertas en este nivel de aprendizaje.

Con respecto a los temas en los que se trata la interculturalidad, hemos visto que los que más se trabajan en contraste son el 1 (conocimientos generales del mundo hispano) y el 4 (costumbres), y que el 3 (Cultura con mayúscula) se trata en muchas ocasiones como simple añadido para presentar los contenidos comunicativos de la unidad. El tema 5 (comportamientos socioculturales), por su parte, pasa prácticamente desapercibido en el nivel A1, pero las veces en las que se emplea se hace con contraste. Por último, en relación al tema

2 (civilización) comprobamos en nuestro análisis que apenas se trata y cuando aparece lo hace sin contraste.

Las actividades que se proponen para fomentar el aprendizaje intercultural tratan de comparar las realidades de las dos culturas, presentando imágenes u otros materiales sobre la cultura meta y pidiendo al estudiante que –a partir de ese material– busque en su cultura algo que se parezca, o que represente situaciones similares (imágenes de paisajes hispanos para reconocerlos, comentarlos y buscar equivalentes en los países de los alumnos; preguntas abiertas sobre, por ejemplo, la situación de la mujer en la cultura hispana y en la de los alumnos). Por otro lado, se utilizan actividades en las que se desarrolla la autonomía del estudiante para buscar información y dar su opinión acerca de la cultura meta y así poder romper los estereotipos en lo que concierne a sus conocimientos previos. Por ejemplo, una de las actividades que se proponen es buscar información acerca de un país hispano y escribir una redacción según los intereses del estudiante. Aquí no solamente se fomenta el desarrollo de la competencia sociocultural del alumno, sino que además se presenta una estrategia para que este busque y confronte sus conocimientos previos con la realidad sobre la cultura meta.

Hemos visto también que la interculturalidad necesita trabajarse a partir de actividades que fomenten el contraste entre las realidades de los alumnos y la cultura meta (Maíz Ugarte 2015, Miquel y Sans 2004). Estas actividades pueden desarrollar tanto los contenidos comunicativos establecidos por el programa como las habilidades y actitudes interculturales de los alumnos, al tratar el componente cultural siempre desde la perspectiva de la cultura del alumno y de la cultura meta. Trabajar este componente como un espejo en el que el alumno sea capaz de ver lo que diferencia las dos culturas y al mismo tiempo rompa los estereotipos preestablecidos es una de las mejores opciones (Byram, Gribkova y Starkey 2002, Rodríguez Abella 2002). Así pues, en el nivel A1 los manuales pueden inducir un aprendizaje intercultural en el que se exponga al estudiante a una realidad desconocida, y se presente el componente cultural necesario para que él mismo sea capaz de reflexionar y desarrollar su competencia intercultural.

Como Iglesias Casal (2003) recuerda, la conducta de un individuo se hace en su propio subconsciente, por lo que el aprendizaje intercultural favorece el que tome consciencia de su propia conducta y asimile su propia cultura. Esta autora pone de manifiesto que nuestra cultura se comporta como un filtro y nos muestra qué ver. No obstante, cuando nos asomamos

a otra cultura no sabemos cómo interpretar lo que vemos, y esa interpretación suele hacerse a partir del filtro de nuestra cultura. En el proceso de un aprendizaje cultural, en primer lugar, la percepción lleva como resultado la aparición de juicios y estos conllevan una categorización inconsciente que finalmente conduce a una diferenciación psicológica a nivel intrapersonal. De este modo, cuando creamos nuestra propia percepción acerca del *otro*, lo estamos categorizando y esto supone la formación de un estereotipo (Iglesias Casal 2003: 13), pues estamos intentando comprender el mundo y hacernos una idea acerca de lo que desconocemos. Por ello, es importante que se sepa cómo tratar el estereotipo de forma que no implique una visión negativa del *otro*, sino más bien una puerta de entrada a la cultura meta. Volveremos a ello, con ejemplos concretos, en la sección 6 de este trabajo.

Por último, el hecho de tratar de forma contrastiva las culturas presentes en el aprendizaje fomenta que el proceso interpersonal del estudiante –proceso de categorización y formación del estereotipo– se profundice, permitiendo así que defina una visión acerca de la cultura meta más acorde con la realidad de esta. En el nivel A1 es posible presentar una realidad del mundo hispano a partir de actividades que correspondan a un primer encuentro con la lengua meta, actividades que ofrezcan la posibilidad de trabajar la competencia intercultural del alumno con propuestas adecuadas a dicho nivel (Santamaría 2010, Maíz Ugarte 2015).

Como hemos visto en el análisis del corpus, hay una predisposición a ir en esta dirección, pero, quizá, en ocasiones las actividades requieren una base que todavía no tienen los alumnos, como por ejemplo cuando se plantean cuestiones abiertas (“¿Sabes qué ciudad de tu país tiene la mejor calidad de vida?”, “¿Qué define una nacionalidad: el idioma, la cultura, el clima, la comida...?”). Una vez más comprobamos que el papel del profesor es fundamental a la hora de fomentar un aprendizaje intercultural en el aula (Martínez Arbelaiz 2003, Nieto y Zoller Booth 2009, Solís 2012). El profesor es una pieza clave en este tipo de aprendizaje, pues es quien tiene que adaptar las actividades propuestas en el manual para ir en una dirección intercultural.

A este respecto, el manual *Sueña 1* propone una actividad en la que aparece la imagen del mapa de España con el nombre de algunas ciudades para relacionar con una lista de vocabulario (sol/llovía, puerto, playa, mar Mediterráneo, océano Atlántico, monumentos, moderna, buen tiempo/mal tiempo). Esta actividad podría tratarse en un aprendizaje intercultural en el que se proponga ver, en un primer tiempo, lo que los alumnos ya conocen y por qué, y después contrastarlo con la realidad. Otro ejemplo sería la actividad “¿Qué lugares del mundo hispano queréis visitar?”, en *Aula Internacional 1*, donde se guía al alumno para

que explique las razones que le llevan a elegir un lugar en particular y trabajar dichas razones con la realidad del lugar.

5.2. El nivel A2

El análisis del componente cultural en el nivel A2, por temas, ha dado como resultado la obtención de 169 muestras. Resumimos los datos en la siguiente tabla.

Enunciado/ Imagen/ Texto	Tema	Destreza	Contraste	Manual
Identificar en un mapa los países en los que se habla español	1	EE	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Presentación de 4 chicos que vienen de ciudades de España (Barcelona, Santiago de Compostela, Barcelona y Sevilla)	1	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
“La casa más fea del mundo está en México. ¿Sabes por qué?”	1	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen del mapa de España con el nombre de algunas ciudades para relacionar con una lista de vocabulario: sol/luvia, puerto, playa, mar Mediterráneo, océano Atlántico, monumentos, moderna, buen tiempo/mal tiempo	1	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Imagen de playa y sol	1	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen del mapa de Galicia y de algunos de sus puntos de interés	1	EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Turismo rural en España	1	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Relacionar imágenes de lugares hispanos con frases descriptivas	1	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de La Habana	1	EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Texto “Tom está en clase de español porque quiere viajar por toda América el próximo verano”	1	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
Imágenes de reservas naturales del mundo hispano (Doñana, La Cabrera, Picos de Europa, Garajonay, Perito Moreno, Rapa Nui, Huascarán, Amazonia, Ordesa y Monte Perdido, Monfragüe)	1	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Imágenes de Granada	1	CO	NO	<i>Sueña 1</i>
Habla de tu último viaje	1	EE/EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Texto sobre Santillana	1	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
Texto recorrido por los Andes	1	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de un señor en una barca para representar en Amazonas	1/4	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de un señor vestido con ropa típica y las montañas de los Andes	1/4	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
La vida en las plazas: imágenes y descripción de algunas de las plazas más conocidas del mundo hispano	1/5	CE	NO	<i>Aula Internacional 2</i>
En el mundo hispano las plazas son muy importantes como lugar de encuentro y contacto social. ¿Es así en tu país? ¿Dónde se suele reunir la gente?	1/5	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 2</i>
Presentación de un lugar con mucha vida en el país del alumno	1/5	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 2</i>
Fragmento de una guía de ocio de Madrid	1	CE/EO	NO	<i>Aula Internacional 2</i>
Imágenes de lugares del mundo hispano	1	CO	NO	<i>Aula Internacional 2</i>
Postal desde Cuba e imagen de una calle de Cuba	1	CE	NO	<i>Aula Internacional 2</i>
“Guías turísticos” imágenes de la Alhambra, el barrio de Albarracín y Sierra Nevada	1	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 2</i>
Imágenes y descripción de 3 parques naturales: Picos de Europa, Corcovado y Talampayá	1	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 2</i>
Reportaje sobre Costa Rica	1/4	CE/EO	NO	<i>Aula Internacional 2</i>
Texto sobre San Sebastián con imágenes	1/4	CE/EO	NO	<i>Aula Internacional 2</i>
¿Has estado en Málaga? imagen de Málaga	1	CE	NO	<i>Aula Internacional 2</i>

“Conocer nuestra ciudad” describir la ciudad en la que aprendéis español	1/4	EE	SÍ	<i>Aula Internacional 2</i>
Reportaje sobre Machu Picchu, Salar de Uyumi, Calakmul y Capillas de mármol con fotografías	1	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 2</i>
Texto: artículo informativo sobre el sistema educativo en Bolivia	1	CE/EO	SÍ	<i>Diverso 2</i>
Imágenes sobre Bolivia (mapa, comidas, personajes, costumbres)	1/3/4	CE/EO/EE	NO	<i>Diverso 2</i>
Imágenes sobre Colombia (mapa, comidas, personajes, acontecimientos, costumbres)	1/2/3/4	EO/CE/CO/EE	SÍ	<i>Diverso 2</i>
Relacionar imágenes y frases para organizar el texto sobre una chica paraguaya	1/2/3	CE	NO	<i>Diverso 2</i>
Imágenes sobre Paraguay (mapa, personajes, acontecimientos)	1/2/3	CE/EO	NO	<i>Diverso 2</i>
Imágenes sobre Nicaragua (mapa, comidas, personajes, costumbres)	1/3/4	CE/EO	NO	<i>Diverso 2</i>
Titulares de periódicos de Puerto Rico	1/3/4	CE	NO	<i>Diverso 2</i>
Imágenes sobre Puerto Rico (mapa, comidas, personajes, costumbres)	1/3/4	CE/EE	NO	<i>Diverso 2</i>
Texto e imágenes de Bonaire (isla holandesa que se encuentra en Venezuela)	1	CE	NO	<i>Diverso 2</i>
Imágenes sobre Venezuela (mapa, personajes)	1/3	CE/EE	NO	<i>Diverso 2</i>
Escucha esta conversación entre dos estudiantes de antropología que hablan sobre la influencia de otras culturas en la cultura española y toma nota de los ejemplos que se comentan sobre los siguientes temas: gastronomía, música, educación, costumbres y ropa	1/3/4	CO	SÍ	<i>Diverso 2</i>
¿En qué aspectos han influido otros pueblos en tu cultura?	1/3/4	EO	SÍ	<i>Diverso 2</i>
¿Qué sabes sobre Uruguay?	1/4/3	EO	SÍ	<i>Diverso 2</i>
Texto: “Como el Uruguay no había”	1/4	CE	NO	<i>Diverso 2</i>
Relacionar barrios con su lugar de procedencia siguiendo los textos	1/4	CE	SÍ	<i>Diverso 2</i>
Escucha a dos vecinos que viven en el barrio del Raval de Barcelona y hablan de su pasado y su presente	1/4/5	CO	NO	<i>Diverso 2</i>
Imágenes sobre Uruguay (mapa, comidas, personajes, costumbres)	1/3/4	CE/EO	SÍ	<i>Diverso 2</i>
Texto: “Mi viaje literario por Latinoamérica.”	1/3	CE	NO	<i>Diverso 2</i>
Imágenes sobre Uruguay (mapa, personajes, acontecimientos)	1/2/3	CE	NO	<i>Diverso 2</i>
Imágenes sobre Panamá (mapa, acontecimientos, relaciones con el otro)	1/2/5	CE/EO/EE	SÍ	<i>Diverso 2</i>
El CHE frases sobre el personaje (verdadero o falso)	2	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 2</i>
Texto sobre Che Guevara	2	CE	NO	<i>Aula Internacional 2</i>
“España en la época de Franco”	2	CE/EO	NO	<i>Aula Internacional 2</i>
Momentos de la historia de España: imágenes y texto	2	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 2</i>
“Un día en la historia” imágenes representativas de tres momentos importantes del mundo hispano: Crisis de los balseros en Cuba, fin de la dictadura en Argentina y mundial de fútbol de Sudáfrica	2	CO/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 2</i>
“Un rebelde con causa” Texto sobre Reinaldo Arenas	2	CE	NO	<i>Aula Internacional 2</i>
“Leyendas” texto con dos leyendas, una mexicana y otra guaraní	2	CE/EE	SÍ	<i>Aula Internacional 2</i>
Texto, noticia periódico de Puerto Rico “Asciende a ocho el número de muertos por chikunguña en Puerto Rico”	2	CE	NO	<i>Diverso 2</i>
Imágenes de Sao Paulo, Nueva York, Barcelona y París. Observa las fotos: ¿sabes qué comunidades viven en esas ciudades? ¿Conoces otras ciudades donde conviven diferentes culturas? ¿Qué comunidades viven en tu ciudad? ¿Qué aspectos positivos aporta la multiculturalidad a tu comunidad?	2/5	EO	SÍ	<i>Diverso 2</i>
Texto: “Etapas en la formación del español”	2	CE	NO	<i>Diverso 2</i>
¿Qué culturas han influido en tu idioma o en otro	2	EE	SÍ	<i>Diverso 2</i>

idioma que conoces?				
Listado de frases en las que Camila cuanta la historia de su infancia en Lavapiés, un barrio de Madrid.	2/4	CO	NO	Diverso 2
Poema de Mario Benedetti	2/3	CE	NO	Diverso 2
Texto sobre una chica Uruguaya que presenta a su familia	2	CE/CO	NO	Diverso 2
Texto: “El Canal de Panamá”	2	CE	NO	Diverso 2
Imagen de David Bisbal	3	EO	NO	Sueña 1
Imagen de Iker Casillas	3	EO	NO	Sueña 1
Imagen de Salma Hayek	3	EO	NO	Sueña 1
Imagen de Almudena Grandes	3	EO	NO	Sueña 1
Imagen de Gabriel García Márquez	3	EO	NO	Sueña 1
Imagen de Mario Vargas Llosa	3	EO	NO	Sueña 1
Imagen de Mireia Belmonte y Rafael Nadal	3	EE/EO	NO	Sueña 1
Imagen de Penélope Cruz	3	CE/EE	NO	Sueña 1
Imagen de Ricky Martin	3	CE/EE	NO	Sueña 1
Imagen de Malú	3	CE/EE	NO	Sueña 1
Imagen de David Bisbal	3	CE/EE	NO	Sueña 1
Imagen de Gabriel García Márquez	3	CE/EE	NO	Sueña 1
Imagen de Mario Vargas Llosa	3	CE/EE	NO	Sueña 1
Imagen de Javier Bardem	3	CE/EE	NO	Sueña 1
Imagen de Shakira	3	EE/EO	NO	Sueña 1
Imagen de Fernando Alonso	3	EE/EO	NO	Sueña 1
Relacionar imágenes de personajes famosos con frases que han dicho. (Ricky Martin, Ronaldo, Muñoz Molina)	3	CO/CE/EE	NO	Sueña 1
Imagen de Jorge Luis Borges	3	CO	NO	Sueña 1
Imagen de Federico García Lorca	3	CO	NO	Sueña 1
Imagen de Isabel Allende	3	CO	NO	Sueña 1
Texto biográfico sobre Salvador Dalí	3	CE	NO	Sueña 1
Imagen de Quino	3	EE/EO	NO	Sueña 1
Imagen de Almudena Grandes	3	EE/EO	NO	Sueña 1
Imagen de Alejandro González Iñárritu	3	EE/EO	NO	Sueña 1
Imagen de Shakira	3	EE/EO	NO	Sueña 1
Imagen de David Bisbal	3	CE/EO	NO	Sueña 1
“La mujer en la sociedad española” Texto e imágenes sobre Gabriela Mistral, Frida Kahlo, Rigoberta Menchú, Evita Perón y Margarita Salas	3/5	CE	NO	Sueña 1
En parejas buscad información acerca de 10 mujeres famosas del ámbito hispano	3	EO	SÍ	Sueña 1
¿Qué mujeres famosas conoces de tu país?	3	EO	SÍ	Sueña 1
Imagen de Pablo Picasso	3	EO	NO	Sueña 1
Imagen de Vicente Ferrer (misionero)	3	EO	NO	Sueña 1
Buscad cinco títulos de películas y cinco de novelas españolas. Que puedan ser representadas por gestos	3/4	EO	SÍ	Sueña 1
Texto biografía de Francisco de Goya	3	CE	NO	Sueña 1
En versión original: carteles con imágenes y listados de nombres de personajes hispanos	3	EO	SÍ	Aula Internacional 2
Imágenes de personajes hispanos	3	EO	SÍ	Aula Internacional 2
Tarjetas con información sobre cine, deportes, música e historia hispana	3	CE/EO	SÍ	Aula Internacional 2
Texto sobre Alejandro Amenábar e imagen del personaje	3	CE	NO	Aula Internacional 2
Audio programa de radio en el que se habla de Amenábar	3	CO	NO	Aula Internacional 2
Imágenes y biografías de una serie de nuevos actores y actrices españoles	3	CE/EO	NO	Aula Internacional 2
¿Hay una nueva generación de actores y actrices en tu país?	3	EO	SÍ	Aula Internacional 2
Texto e imágenes de la Casa Neruda, La casa azul y la casa museo de Falla	3	CE/EO	SÍ	Aula Internacional 2
“Denominación de origen” Texto sobre productos típicos de España	3	CE/EO	SÍ	Aula Internacional 2
Texto sobre México con imágenes	3	CO	SÍ	Aula Internacional 2
Texto: Información sobre personajes paraguayos	3	CE	NO	Diverso 2

(Andrés Barbero, José Asunción Flores y Arsenio Erico)				
Texto sobre Benicio del Toro	3	CE/EE	NO	<i>Diverso 2</i>
Imagen de Quino	3	EO	SÍ	<i>Diverso 2</i>
Imagen de Julieta Venegas	3	EO	SÍ	<i>Diverso 2</i>
Imagen de Fernando Botero	3	EO	SÍ	<i>Diverso 2</i>
Imagen de Gustavo Dudamel	3	EO	SÍ	<i>Diverso 2</i>
Imagen de un retrato de Pablo Picasso (Dora Maar) entre otros de artistas internacionales	3	CO/EO	SÍ	<i>Diverso 2</i>
Cuatro obras literarias de autores latinoamericanos: extractos de los libros	3	CE	NO	<i>Diverso 2</i>
Poema de Antonio Machado	3	CE/CO	NO	<i>Diverso 2</i>
Imagen de platos españoles	4	EE/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
¿Y tú qué haces normalmente? Contesta a las preguntas	4	EE/EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Imágenes de fiestas típicas (Reyes Magos, Sanfermines, noche de San Juan, Día de la Madre, Navidad, Día del Padre, Santos Inocentes y San Valentín)	4	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
En días muy señalados los españoles acostumbramos a hacer ciertas cosas. Observa las fotos y escribe oraciones. (tomar las uvas de la suerte, poner el árbol de navidad, tomar tarta, regalar flores, regalar una corbata, regalar monigotes)	4	EE	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Texto sobre la navidad en España	4	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
Fíjate en los siguientes objetos. ¿Se regalan en tu país? ¿cuándo? (imágenes de chocolate, carbón, corbatas, flores, perfumes y fruta)	4	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Contestar verdadero o falso sobre afirmaciones del mundo hispano “Lo más típico de Argentina es el pan dulce o panetone” “La cena no es familiar en España” “La comida típica de Argentina son las hallacas”	4	CE	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Relacionar comidas con países hispanos (panetone, cochino, hallacas, turrón, besugo, melón, asado, pavo, langostinos/ Argentina, Venezuela, España)	4	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Investiga y relaciona los hechos con su país correspondiente: Santa Claus deja regalos, cantar villancicos, tomar cava a las doce de la noche, el Niño Jesús da regalos, los Reyes Magos	4	CE/EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Describe cómo son las navidades en tu país y establece diferencias con el mundo hispano	4	EE/EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
En parejas comentad la importancia de respetar las fiestas religiosas de otros países	4	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Hacer una presentación sobre cómo se celebra la Navidad en un país del ámbito hispánico	4	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Imagen de una tortilla de patatas	4	EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de una paella	4	EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Texto “tomar tapas es una costumbre muy española”	4	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
Imágenes de tapas españolas	4	EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Comentad cómo es en vuestros países. ¿También existe esta costumbre de tapear en distintos bares?	4	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Buscad información sobre las tapas españolas: ¿cuáles son las más típicas?	4	EO	NO	<i>Sueña 1</i>
¿Dónde vamos esta Semana Santa?	4	CO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de una pareja bailando tango	4	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de un señor representando “la pampa”	4	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de puros habanos	4	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de un televisor para representar las telenovelas	4	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de nachos	4	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de un sombrero mexicano y una botella de tequila	4	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Imagen de un café	4	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
En parejas, indicad tres costumbres de los españoles	4	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>

que os han llamado la atención				
Imagen de un menú con comidas españolas	4	CO/EO	NO	<i>Sueña 1</i>
Texto “Los españoles suelen viajar en tres momentos concretos del año: en verano, en Semana Santa y en Navidades”	4	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
Catálogo de preferencias de los españoles y sus costumbres: Les gustan mucho las fiestas populares, hacer vida en la calle, salir de noche, la vida familiar, ir de tapas, tomar el aperitivo, saludar con dos besos, la dieta mediterránea, pasear y hacer deporte al aire libre y hacer sobremesa	4	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
¿Creéis que refleja la forma de ser de los españoles?	4	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
En España, cuando alguien estornuda se dice “Jesús”. ¿Sabes por qué?	4	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
“Castilla. La comida es muy buena y siempre te sirven mucha cantidad. La gente es muy amable y acogedora”	4	CE	NO	<i>Sueña 1</i>
Texto “En todas las culturas existen una serie de gestos que nos ayudan a comunicarnos con mayor expresividad y de manera más rápida”	4	CE	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Buscad el significado de algunos gestos muy comunes o que os hayan sorprendido en vuestra estancia en el extranjero	4/5	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
¿Tú que cenas?	4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 2</i>
“Como de todo” publicidad e supermercados	4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 2</i>
Recetas de platos hispanos	4	CE	NO	<i>Aula Internacional 2</i>
“Vuelta al granel”	4/5	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 2</i>
Texto sobre los españoles y el deporte	4	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 2</i>
Imágenes representativas de distintas décadas	4/5	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 2</i>
Imágenes de chicos jóvenes: ¿Crees que los jóvenes de otros países visten de una forma diferente?	4	EO	SÍ	<i>Diverso 2</i>
Texto: “¿Cuándo se usa tú y cuando se usa usted?”	4	CE	SÍ	<i>Diverso 2</i>
Texto: La medicina naturista en Nicaragua	4	CE/EE	NO	<i>Diverso 2</i>
¿Sabes qué cosas han cambiado en tu barrio o en tu ciudad y qué cosas continúan igual?	4/5	EO	SÍ	<i>Diverso 2</i>
Comparar el pasado y el presente	4	EE/EO	SÍ	<i>Diverso 2</i>
¿Cómo veis la situación actual de la mujer en España?	5	EO	SÍ	<i>Sueña 1</i>
Los nuevos españoles	5	CE	SÍ	<i>Aula Internacional 2</i>
Saludos y despedidas: conversaciones con distintas formas de saludar y despedirse en español	5	CE	SÍ	<i>Aula Internacional 2</i>
¿Conoces otras formas de saludarse y despedirse?	5	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 2</i>
¿La gente se saluda de la misma manera en tu país?				

Tabla 59. Tabla-resumen de los aspectos culturales tratados en el nivel A2

5.2.1. Los temas en el nivel A2

Los resultados obtenidos muestran la siguiente repartición de los temas.

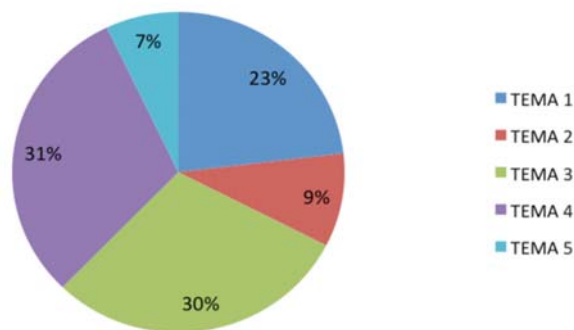


Gráfico 43. Los temas del PCIC en el nivel A2

El gráfico precedente refleja que los temas 3 (Cultura con mayúscula) y 4 (costumbres) son los más tratados en este nivel, con unos porcentajes de 31 % y 30 %, respectivamente. En tercer lugar, encontramos el tema 1 (conocimientos generales del mundo hispano), con un porcentaje del 23 %; en cuarto lugar, aparece el tema 2 (civilización) con un 9 %. Finalmente, el tema 5 (comportamientos socioculturales) con un porcentaje de 7 %.

De este modo, constatamos que, por un lado, todos los temas del PCIC están representados en este segundo nivel del MCER, y, por otro, comprobamos que con respecto al nivel A1 el tema 1 aparece en una proporción más baja (36 % en A1 vs. 23 % en A2) y se incrementa el uso de la Cultura con mayúscula (tema 3). En cuanto al tema 2, se representa de forma más significativa que en el nivel A1 (3 % en A1 vs. 9 % en A2) y este se trata sobre todo en lo concerniente a los temas históricos (Che Guevara, Franco, la inmigración durante la guerra, las culturas que han influido en la creación de la cultura actual). Sin embargo, no encontramos apenas temas de actualidad, es decir temas que correspondan a la sociedad de hoy en día.

Por otro lado, se abordan aspectos de la multiculturalidad y la inmigración, pero no aparece nada relacionado con las políticas y formas de vida actuales en el mundo hispano. Es decir, lo vinculado con la civilización se representa, como acabamos de ver, a través de personajes y acontecimientos del pasado en este nivel. Uno de los déficits de los manuales del corpus analizado es que no muestran, entre su componente cultural, cómo se vive hoy día en la realidad hispana. La utilización del pasado para tratar este tema es muy recurrente en el aprendizaje de ELE, y esto influye a la hora de formar una visión de la cultura hispana en el alumno, dado que este no tiene los recursos necesarios, en este nivel, para comprender en su

justa medida la sociedad hispana actual, en su entera diversidad. Sin embargo, en este nivel se abordan las costumbres, ofreciendo así una visión ‘amplia’ de las formas de vida existentes. Entre otros, se trata el aspecto de las comidas y su preparación, los platos típicos de algunas regiones, las formas de vestir o las fiestas tradicionales. El tema 3 aparece representado con una fuerte utilización de imágenes de personajes conocidos, tanto del cine, como de la literatura, la música y el deporte, y también a través de textos en los que se refleja la sociedad actual, como por ejemplo el texto sobre la mujer en la sociedad actual. Por su parte, el tema de los comportamientos socioculturales se presenta a la hora de trabajar las formas de saludarse y despedirse, para hablar sobre los nuevos españoles y para hablar de la mujer en España. En efecto, estos temas pueden mostrar cómo nos comportamos en las distintas sociedades entre nosotros y con los otros.

Si bien es cierto que las tareas comunicativas necesarias para un nivel A2, como son las transacciones prácticas en las que el alumno se enfrenta a situaciones básicas de la vida cotidiana (comprar, ir a un restaurante, gestionar un alojamiento), la interacción social, la competencia textual (entender textos con una estructura clara y sencilla), las convenciones sociales y rituales (intervenir en situaciones básicas, actos sociales), las estrategias de interpretación implicadas, las consideraciones socioculturales (familiarizarse con las características culturales básicas del mundo hispano) y las estrategias de compensación (Díaz Rodríguez, Martínez Sánchez y Redó Banzo 2011: 23-24), son abordadas y llevadas a cabo en los manuales analizados, cabe destacar que en este nivel se podrían haber utilizado materiales más actuales y acordes con el alumnado de hoy día, el cual está ya muy lejos de conocer a Francisco Franco, por ejemplo. Tratar temas históricos conlleva la utilización de materiales atractivos para reforzar el interés del estudiante y poder hacerlo partícipe del aprendizaje, al poner este aprendizaje en perspectiva con la realidad actual (con temas relacionados con la mujer, los representantes actuales de cada país o las visiones de estos, por ejemplo).

En conclusión, a pesar de que el corpus analizado trata de forma general cada uno de los temas propuestos por el PCIC, observamos que no siempre se da una visión acorde con la realidad actual y que los manuales de este nivel tienden a tratar el inventario propuesto para el nivel A2 sin ofrecer una imagen real de la sociedad hispana, tratando el componente cultural en ocasiones solo como imágenes para llamar la atención del estudiante (imagen de una pareja bailando tango, de puros habanos, de la playa) y sin profundizar en dicho componente.

5.2.2. Las destrezas en el nivel A2

A continuación, presentamos los datos obtenidos en lo referente a las destrezas utilizadas para tratar el componente cultural en el nivel A2.

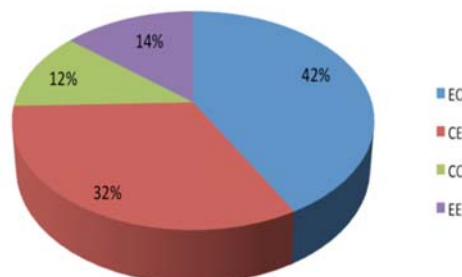


Gráfico 45. Las destrezas en el nivel A2

El gráfico muestra que la expresión (e interacción) oral representa el 42 % del total del componente cultural analizado. Después encontramos la comprensión escrita, con un 32 %, la expresión escrita, con un 14 %, y, por último, la comprensión oral, con un 12 %.

Así pues, constatamos un aumento en el porcentaje de la comprensión escrita con respecto al nivel A1 (25 % en A1 vs. 32 % en A2). No obstante, la expresión (e interacción) oral sigue siendo la destreza más utilizada por los manuales en lo referente a las actividades en las que se trata el componente cultural. De igual forma, observamos que la expresión escrita aparece representada en un porcentaje levemente mayor que en el primer nivel (12 % en A1 vs. 14 % en A2), y que la comprensión oral sigue sin ser muy utilizada en A2.

El primer manual que analizamos (*Sueña 1*) corresponde a los niveles A1 y A2, por lo tanto, la forma de tratar el componente cultural no varía en relación a estos niveles; se trata de un manual que potencia el uso de la expresión oral a la hora de desarrollar el componente cultural. En lo que se refiere al segundo manual (*Aula Internacional 2*), comprobamos que en este caso también se privilegia el uso de la expresión oral; aquí apreciamos una mayor presencia de textos escritos para tratar la comprensión escrita de los estudiantes. Sin embargo, el tercer manual analizado en este nivel (*Diverso 2*) manifiesta un interés más significativo en lo referente a la comprensión escrita, proporcionando un mayor número de materiales para tratar esta destreza, dejando así la expresión oral en segundo lugar en los datos analizados.

De esta forma vemos que el nivel A2, al contar con una base de lengua, recurre con más frecuencia a los textos escritos para desarrollar otras destrezas en los alumnos. A este

respecto, constatamos una mayor variedad en lo referente a los tipos de textos y temas del componente cultural empleados para desarrollar la comprensión escrita, con actividades en las que podemos observar un nivel más coloquial y un discurso menos formal (como la presentación de cuatro jóvenes que vienen de ciudades de España: Barcelona, Santiago de Compostela, Barcelona y Sevilla), así como postales y cartas (postal desde Cuba e imagen de una calle del país) en las que se sigue optando por discursos menos formales, que permiten al alumno familiarizarse con este tipo de texto. También encontramos contenidos con frases desorganizadas para trabajar la comprensión escrita, textos históricos (texto sobre el Che Guevara), literarios (cuatro obras literarias de autores latinoamericanos: extractos de los libros), artículos de periódicos (noticia “Asciende a ocho el número de muertos por chikunguña en Puerto Rico”). En lo concerniente a la expresión oral, los formatos elegidos por los manuales son con frecuencia preguntas abiertas (¿En qué aspectos han influido otros pueblos en tu cultura?), presentaciones que requieren una investigación previa por parte del estudiante (presentación de un lugar con mucha vida en el país del alumno), y también imágenes de personajes conocidos (imagen de David Bisbal), de costumbres (imágenes de fiestas típicas: Reyes Magos, Sanfermines, noche de San Juan) y lugares (imágenes de Granada).

Para tratar la expresión escrita se opta por formatos variados, como por ejemplo imágenes sobre tradiciones (imágenes con las uvas de la suerte) para que los alumnos escriban lo que representan dichas imágenes, preguntas abiertas para redactar las respuestas (¿Qué culturas han influido en tu idioma o en otro que conoces?), e investigación a partir de textos de comprensión escrita para escribir redacciones sobre el tema (textos sobre dos leyendas, una mexicana y otra guaraní). Por último, la comprensión oral se trata con textos orales descriptivos, apoyados con imágenes (“Un día en la historia”), conversaciones entre estudiantes sobre la influencia de las culturas en la sociedad, o conversaciones entre vecinos describiendo sus barrios, así como programas de radio en los que se habla de un personaje conocido.

Trujillo Sáez (2005: 7) habla de la *conciencia cultural* como un “proceso de toma de conciencia de la presencia de cultura en los tres planos: sociedad, individuo y comunicación”, y define la *conciencia intercultural* como el hecho de comprender que “en cada situación comunicativa nuestro interlocutor es un individuo pluricultural”. Así, el autor pone de manifiesto que existen objetivos educativos en los que se tiene en cuenta esta *conciencia intercultural*, en cada situación comunicativa. Estos son: i) entender y aceptar la complejidad del interlocutor en cada situación comunicativa; ii) analizar convenciones culturales; iii)

utilizar de manera eficiente las convenciones culturales; iv) aceptar la responsabilidad de emisor y receptor; y v) ser capaz de participar activa y críticamente.

Así pues, constatamos la importancia que cada *situación comunicativa* tiene, lo que significa que para que un estudiante pueda desarrollar una conciencia intercultural necesita trabajarla en diferentes contextos y en diversas situaciones, en los que pueda poner en práctica las destrezas necesarias para adquirir una competencia intercultural en una LE. Con todo, vemos que los aspectos incluidos en el nivel A2 en el corpus analizado no proporcionan del todo una diversidad en lo que se refiere a situaciones comunicativas capaces de desarrollar todas las destrezas necesarias para alcanzar una *consciencia intercultural*. Sería necesario incluir más actividades en las que se trabajen la comprensión oral y la expresión escrita, para que el estudiante pueda desarrollar mejor una competencia intercultural (Areizaga, Gómez e Ibarra 2005).

5.2.3. La interculturalidad en el nivel A2

Los datos obtenidos en lo referente a la interculturalidad en el nivel A2 son los siguientes.

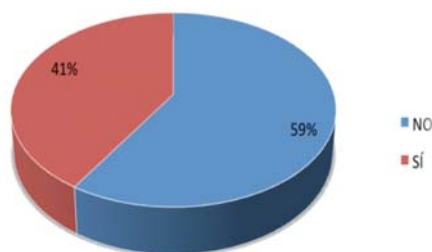


Gráfico 44. La interculturalidad en el nivel A2

El gráfico muestra que el componente cultural no se contrasta con la cultura de los alumnos en un 59 % del total de los casos analizados. Sí lo hace en el 41 % de las muestras restantes. Con todo, este nivel trata la interculturalidad en un porcentaje similar al nivel A1, con una tendencia a abordar los temas del PCIC sin contraste, como dijimos anteriormente, y utilizando materiales (en su mayoría imágenes) como ‘decorado’ para trabajar los contenidos gramaticales del programa.

Los manuales del nivel A2 tratan el aprendizaje intercultural a través de actividades en las que se presenta el componente cultural de la lengua meta y, a partir de ahí, se pide a los alumnos que hagan un ejercicio de reflexión en el que contrasten la realidad que están conociendo con la realidad de su cultura (“En el mundo hispano las plazas son muy importantes como lugar de encuentro y contacto social. ¿Es así en tu país? ¿Dónde se suele reunir la gente?”). También observamos que el corpus presenta actividades en las que, en primer lugar, se presenta un componente cultural y, a continuación, se pide que describan el mismo componente cultural en su cultura, de esta forma el alumno verá su propia realidad a través del filtro de la cultura meta que se le acaba de presentar (descripción de parques naturales hispanos seguida de preguntas sobre los parques naturales de los países de los estudiantes). En este nivel también se plantean cuestiones relacionadas con la noción de interculturalidad y se proponen actividades en las que se habla de la influencia de otras culturas en una sociedad (“Escucha esta conversación entre dos estudiantes de antropología que hablan sobre la influencia de otras culturas en la cultura española y toma nota de los ejemplos que se comentan sobre los siguientes temas: gastronomía, música, educación, costumbres y ropa. ¿En qué aspectos han influido otros pueblos en tu cultura?”).

Como subraya Blanchet (2007: 32), “cambiar de lengua es cambiar de ‘versión de mundo’, es dar otra imagen de sí y, por ende, perder momentáneamente sus referentes (para construir otros)”. En efecto, tras el análisis de los manuales vemos que a medida que el estudiante entra en relación con la lengua se pueden ofrecer actividades que proporcionen un componente cultural contrastado, para conseguir que él mismo tenga la oportunidad de construir referentes sobre la cultura meta, rompiendo a veces las imágenes preconcebidas que tenga (Miquel y Sans 2004, Gratton 2009). Por otro lado, es sabido que cuando aprendemos una lengua el objetivo no es “hablar bien” sino “entender bien”, ser capaces de adaptarnos a situaciones desconocidas con las herramientas adecuadas para poder intercambiar con nuestro interlocutor (Areizaga, Gómez e Ibarra 2005, Blanchet 2007, Álvarez Baz 2014, Molina Oroza 2018).

En nuestra investigación defendemos la idea de que aprender una LE conlleva confrontar la cultura del estudiante con la cultura meta (Areizaga, Gómez e Ibarra 2005). A su vez, implica conseguir las herramientas suficientes para que el propio estudiante pueda romper los estereotipos. A este respecto, Caín (1997) hablaba de la importancia de la opacidad de los materiales para que los alumnos puedan apropiarse el sistema cultural de la lengua

meta. Por ello, los manuales analizados en el nivel A2 nos permiten constatar que existe un acercamiento en lo que se refiere a esta visión intercultural, que esta aparece en las actividades propuestas y que en la mitad del componente cultural analizado vemos que se plantea la posibilidad de tratar la cultura meta de forma contrastada. Sin embargo, este tipo de aprendizaje no se produce en todo el manual, y esto conlleva a dar una visión dividida de la realidad de la cultura meta. Los manuales abordan temas con contraste, pero también eligen tratar otros sin tener en cuenta las visiones del alumnado. Es el caso de las actividades analizadas con respecto a aspectos culturales en los que se presentan textos (poema de Antonio Machado, texto de Benicio del Toro), imágenes (Pablo Picasso, una tortilla de patatas, un sombrero mexicano) sin plantear la posibilidad de debatir o cuestionar los materiales. Esto corrobora el hecho de que, en ocasiones, el material seleccionado se utiliza en estos manuales de ELE como decorado para tratar los contenidos gramaticales del programa, o para trabajar la comprensión escrita sin buscar la posibilidad de ir más allá.

En suma, parece que, en lo relacionado con el aprendizaje intercultural, el manual no basta por sí solo para desarrollar toda la interculturalidad; se necesita, además, la colaboración del profesor para tratar los materiales de forma que estos puedan contrastar la realidad de la lengua meta y la de los alumnos presentes en el aprendizaje.

5.3. El nivel B1

El análisis del componente cultural en el nivel B1, por temas, ofrece como resultado la obtención de 176 muestras.

Enunciado/ Imagen/ Texto	Tema	Destreza	Contraste	Manual
“Muchos españoles son morenos”	1	CE	No	<i>Sueña 2</i>
“Caracas es muy bonita pero muy ruidosa”	1	CE	No	<i>Sueña 2</i>
“Los argentinos son muy amables”	1	CE	No	<i>Sueña 2</i>
Imágenes de ciudades del mundo	1	EO	SI	<i>Sueña 2</i>
Ejercicio de reflexión sobre la ciudad del alumno	1	EO	SI	<i>Sueña 2</i>
Imágenes de ciudades hispanas para relacionar con adjetivos como fría/ calurosa /tranquila /peligrosa /bulliciosa/divertida	1	EO	SI	<i>Sueña 2</i>
Imagen de un mapa de América con accidentes geográficos	1	EO	Si	<i>Sueña 2</i>
Conocer accidentes geográficos del continente americano	1	CE	SI	<i>Sueña 2</i>
Fíjate en esta fotografía de una plaza típica de España...	1	EO	NO	<i>Sueña 2</i>
Imágenes y texto sobre algunos lugares de Andalucía	1	CE	NO	<i>Sueña 2</i>
Imágenes de lugares de España	1	EO	NO	<i>Sueña 2</i>
Ficha sobre la noche en blanco de Granada	1	CE	NO	<i>Sueña 2</i>
Imagen de Buenos Aires	1	EO	NO	<i>Sueña 2</i>
Imagen de Salamanca	1	EO	NO	<i>Sueña 2</i>
Textos sobre barrios de Madrid	1	CE	NO	<i>Sueña 2</i>
Destinos turísticos de Colombia (Página web con	1	CO/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>

información e imágenes de Colombia)				
Texto sobre viajeros que dan su opinión en una web sobre su experiencia de viaje	1	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Relacionar mensajes de texto de viajeros con imágenes de lugares (Cerro Capilla en Bariloche, Argentina, Mercado de artesanía en Cusco, Perú, Toledo, España y hotel en Puerto Iguazú, Misiones, Argentina)	1	CE/EE	NO	<i>Aula Internacional 3</i>
Un hotel en Puerto Rico	1	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
¿Qué entiendes ahora por identidad? ¿Cómo definirías la tuya?	1	EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
Imagen del plano de Madrid	1	CE/EE	NO	<i>Diverso 3</i>
Texto informativo sobre una niña que intenta quitarse la vida por el acoso escolar	1/2	CE/EE/EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
Texto en el que se explica que el español tiene unas 10000 palabras árabes	1/4	CE	NO	<i>Diverso 3</i>
¿Cuál es tu opinión sobre la situación del estado de bienestar en tu país?	1/2	EE	SÍ	<i>Diverso 3</i>
¿Son siempre positivas las migraciones?	1/5	EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
Imagen publicitaria sobre Tenerife	1/4	EO	NO	<i>Diverso 3</i>
Imagen publicitaria sobre Argentina	1/4	EO	NO	<i>Diverso 3</i>
¿Por qué razones conviven varias culturas en un mismo país?	1/5	EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
¿Qué papel desempeñan las lenguas en la convivencia de las diversas culturas?	1/5	EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
Actividad audio sobre unos estudiantes españoles que entrevistan a sus abuelos para saber cómo era la escuela en su época	1/4	CO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
Texto: extracto del libro “Cuando era puertorriqueña” de Esmeralda Santiago	1/3	CE/EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
Texto: “Las líneas de Nazca”	1/2	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Texto: “Vitoria capital verde”	1/5	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Buscar información sobre las fiestas de los 21 países que tienen el español como idioma oficial	1/4	CE	SÍ	<i>Sueña 2</i>
Frases para trabajar ser/estar sobre conocimientos de literatura y geografía hispana	1/3	CE	NO	<i>Sueña 2</i>
Preguntas sobre geografía y costumbres hispanas	1/4	CE	NO	<i>Sueña 2</i>
Descripción de los personajes e imágenes arriba mencionados	1/3	CO/EO	NO	<i>Sueña 2</i>
Relacionar acontecimientos de España con sus fechas	2	EO	NO	<i>Sueña 2</i>
Primer viaje de Cristóbal Colón a América	2	EO	SÍ	<i>Sueña 2</i>
Historia del Camino de Santiago	2	CE	SÍ	<i>Sueña 2</i>
Texto: “La escuela de traductores de Toledo”	2	CE/EO	NO	<i>Diverso 3</i>
Texto: “Salidas a América”	2	CE/EE	NO	<i>Diverso 3</i>
Texto sobre la emigración del Ministerio de Cultura sobre los latinoamericanos que viven en España	2	CE/EE/EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
¿Sabes en qué año se reivindican las siguientes causas? El Día Internacional de la Mujer, el Día Mundial contra el Trabajo Infantil, el día Mundial contra el sida, el Día Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad	2	EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
¿Qué papel tiene la ciencia en la cultura donde vives?	2/3/5	EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
Texto: “Poesía para cambiar el mundo”	2/3	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Dos fragmentos audio de dos personas que hablan sobre sus familias cuando emigraron	2/5	CO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
Texto: entrevista a Manel Lacorte, profesor de español	2/5	CE	SÍ	<i>Diverso 3</i>
Imagen de Gabriel García Márquez	3	EO	NO	<i>Sueña 2</i>
Imagen de Mario Vargas Llosa	3	EO	NO	<i>Sueña 2</i>
Imagen de Penélope Cruz	3	EO	NO	<i>Sueña 2</i>
Imagen de Salma Hayek	3	EO	NO	<i>Sueña 2</i>
Imagen de Cristiano Ronaldo	3	CO	NO	<i>Sueña 2</i>
Imagen de Ferrán Adriá	3	CO	NO	<i>Sueña 2</i>
Imagen de Gabriel García Bernal	3	CO	NO	<i>Sueña 2</i>
Imagen de Malú	3	CO	NO	<i>Sueña 2</i>
Imagen de Camilo José Cela	3	CO	NO	<i>Sueña 2</i>
Ejercicio audio sobre personajes hispanos y	3	CO	NO	<i>Sueña 2</i>

acontecimientos del mundo hispano				
Relacionar personajes hispanos con su biografía	3	CE	NO	<i>Sueña 2</i>
Imagen de Leticia Ortiz	3	EO	NO	<i>Sueña 2</i>
Curiosidades sobre Gabriel García Márquez	3	CE	NO	<i>Sueña 2</i>
Biografía de Eva Perón	3	CE	NO	<i>Sueña 2</i>
Personajes hispanos y sus datos biográficos	3	EE	NO	<i>Sueña 2</i>
Imagen de Shakira	3	EE	NO	<i>Sueña 2</i>
Imágenes de cantantes famosos hispanos (Enrique Iglesias, Maná, Ainhoa Arteta)	3	EE	SÍ	<i>Sueña 2</i>
Imágenes de personajes hispanos	3	CO	NO	<i>Sueña 2</i>
Imagen de Elvira Lindo	3	EE	NO	<i>Sueña 2</i>
Imagen de Enrique Iglesias	3	EE	NO	<i>Sueña 2</i>
Texto: “Dos hispanoamericanos que triunfan en sus profesiones: Locales y universales”	3	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Letra de la canción “un año de desamor” de Luz Casal.	3	CE/EE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Texto sobre “El tiempo entre costuras” de María Dueñas	3	CE	NO	<i>Aula Internacional 3</i>
Sinopsis de las mejores películas del cine argentino	3	CE	NO	<i>Aula Internacional 3</i>
Audio en el que se describe una serie de televisión colombiana	3	CO	NO	<i>Aula Internacional 3</i>
Juego de adivinanzas sobre películas, obras de teatro o cuentos muy conocidos	3	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Texto de Augusto Monterroso	3	CE/EE	NO	<i>Aula Internacional 3</i>
La vida de Vicente Ferrer	3	CE/EO	NO	<i>Aula Internacional 3</i>
Texto sobre el diseñador Martín Azúa	3	CE/EO	NO	<i>Aula Internacional 3</i>
Imagen de Miguel Bosé	3	CO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Imagen de Natalia Lafourcade	3	CO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Imagen de Julieta Venegas	3	CO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Inventos latinos	3	CE/EE	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Texto: “El surrealismo de Salvador Dalí y Frida Kahlo”	3	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Imagen de Carlos Santana	3	CE	NO	<i>Diverso 3</i>
Imagen de Margarita Salas	3	CE	NO	<i>Diverso 3</i>
Imagen de Guillermo del Toro	3	CE	NO	<i>Diverso 3</i>
Imagen de Pau Gasol	3	CE	NO	<i>Diverso 3</i>
Fragmento de “Muere lentamente” de Martha Medeiros	3	CE/CO	NO	<i>Diverso 3</i>
Texto biográfico de Julio Cortázar	3	CE/EE	NO	<i>Diverso 3</i>
Texto biográfico sobre Picasso con imagen	3	CE	NO	<i>Diverso 3</i>
Texto: fragmento de un poema de Octavio Paz	3	CE/EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
Texto: estrofas de autores hispanos (Pablo Neruda, Octavio Paz, Mario Benedetti, Gabriel Mistral, Dulce María Loynaz y Luis Cernuda)	3	CE/EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
Texto: Fragmento de una canción de Rosa López	3	CE	NO	<i>Diverso 3</i>
Ficha sobre Salvador Dalí y Federico García Lorca	3	CE	NO	<i>Diverso 3</i>
Imagen de Jennifer López	3/4	EO	SÍ	<i>Sueña 2</i>
Texto de Javier Marías “Los enamoramientos”	3/5	CE/EE/EO	NO	<i>Aula Internacional 3</i>
Imágenes de El gaucho y el mate, tradiciones de la Pampa argentina	3/4	EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
Escucha, lee y recita el verso del <i>Martín Fierro</i>	3/4	CO	NO	<i>Diverso 3</i>
Ficha sobre Ricardo Darín	3/5	CE/EO/CO/EE	SÍ	<i>Diverso 3</i>
Ficha de los hermanos Ospina y su canción “qué difícil es hablar español”	3/5	CE/CO/EO/EE	SÍ	<i>Diverso 3</i>
Ficha sobre la fundación de Vicente Ferrer	3/5	CE/EE	SÍ	<i>Diverso 3</i>
¿El Día de los Muertos es una fiesta española o mexicana?	4	CE	SÍ	<i>Sueña 2</i>
¿De qué país son originarias las castañuelas?	4	CE	SÍ	<i>Sueña 2</i>
Echarse la Siesta (comparar costumbres)	4	EO	SÍ	<i>Sueña 2</i>
Comer tarde (comparar costumbres)	4	EO	SÍ	<i>Sueña 2</i>
Hablar muy alto (comparar costumbres)	4	EO	SÍ	<i>Sueña 2</i>
Tomar el sol (comparar costumbres)	4	EO	SÍ	<i>Sueña 2</i>
Trasnochar (comparar costumbres)	4	EO	SÍ	<i>Sueña 2</i>
No entiendo nada cuando un grupo de españoles habla a la vez	4	CE	NO	<i>Sueña 2</i>
En España, los jóvenes no beben alcohol	4	CO	NO	<i>Sueña 2</i>
En verano se celebra en Pamplona una de las fiestas más típicas de España: Los Sanfermines	4	CE	NO	<i>Sueña 2</i>

En Nochevieja a las doce de la noche del día 31 de diciembre se comen las uvas	4	CE	NO	<i>Sueña 2</i>
Martes y 13 en España es un mal día	4	EO	SÍ	<i>Sueña 2</i>
Recordad algún cuento tradicional o popular de vuestro país y explicar las diferencias con otros	4	EO	SÍ	<i>Sueña 2</i>
Imágenes de comidas típicas de España (paella y queso manchego)	4	EO	NO	<i>Sueña 2</i>
Imagen de un mexicano vestido con traje típico+ sombrero+ guitarra	4	EE	NO	<i>Sueña 2</i>
Artículo sobre el fútbol en la TV española	4	CE/EO	SÍ	<i>Sueña 2</i>
Descripción sobre el flamenco y la salsa	4	CE	SÍ	<i>Sueña 2</i>
No es verdad que en España solo se escucha flamenco	4	EE	NO	<i>Sueña 2</i>
Texto sobre los bailes latinos	4	CE	SÍ	<i>Sueña 2</i>
Texto sobre los bailes latinos ¿Cómo es la música en tu país?	4	EO	SÍ	<i>Sueña 2</i>
La fiesta de la Primavera	4	CE	SÍ	<i>Sueña 2</i>
Presentación sobre las fiestas importantes de los países de los alumnos	4	EO	SÍ	<i>Sueña 2</i>
Listado de comidas típicas hispanas	4	EO	SÍ	<i>Sueña 2</i>
“Te escribo desde La Habana. Aquí todo el mundo es súper amable y me saluda como si me conociera de toda la vida”.	4	CE	NO	<i>Sueña 2</i>
Texto acerca de la gastronomía española	4	CE	SÍ	<i>Sueña 2</i>
La comida en España es muy buena y sana	4	CE	NO	<i>Sueña 2</i>
... y además (no te lo vas a creer) estuve dando clases de flamenco	4	CE	NO	<i>Aula Internacional 3</i>
“En Francia el día que no trabajas es el día de descanso y en España es el día de fiesta” (audio)	4	CO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Frases que hacen referencia a cuestiones relacionadas con el trabajo. ¿Cuáles crees que son verdad en España?	4	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
¿Qué y cómo come la gente?	4	CE	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
“En febrero, durante más de una semana, en una ciudad que se llama Oruro, la gente desfila por la calle y todo el mundo se ríe y baila. La gente se viste con ropas muy raras (que se llaman disfraces) y se pone máscaras”	4	CE	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
“En una ciudad que se llama Valencia tienen una fiesta muy rara. Hacen explotar unas cosas que se llaman “tracas” y que hacen tanto ruido que pueden dejar sordo a cualquiera”	4	CE	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Describir tradiciones del país del alumno	4	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Frases de cosas que son habituales en España para comparar con los países de los alumnos	4	CE	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Escribir un artículo dando consejos a los españoles que viajan al país del alumno sobre las costumbres	4	EE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Texto e imágenes sobre el Día de los Muertos	4	CE	NO	<i>Aula Internacional 3</i>
¿Hay fiestas o tradiciones de tu país que son conocidas en el extranjero?	4	EO/EE	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Esta semana en las televisiones españolas puedes ver algunos de estos programas. ¿Qué tipo de programas son?	4	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Chistes	4	CE	NO	<i>Aula Internacional 3</i>
“Los eslóganes más recordados”	4	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Texto: “Sucesos de hoy” (esoterismo)	4	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Imágenes de la hoguera de la Noche de San Juan	4	EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
¿Qué importancia tienen las tradiciones en la cultura de un país?	4	EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
Calendario de algunas fiestas populares y tradicionales de países de habla hispana	4	EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
Información sobre las fiestas de San Jordi, Las fallas, La Pachamama y la Independencia de México	4	CE	NO	<i>Diverso 3</i>
Texto sobre Argentina y sus tradiciones	4	CE/EO	NO	<i>Diverso 3</i>
Texto sobre el Día de la Tradición en Argentina	4	CE/EE	NO	<i>Diverso 3</i>
Busca alguna tradición de otro país hispano. Prepara presentación para clase	4	EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
En grupos se prepara un folleto sobre las tradiciones de	4	EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>

los países de los alumnos Imágenes del Día de los Muertos, de la primera comunión, del carnaval de Montevideo y de la fiesta de los 15 años				
Texto sobre consejos para gente solidaria en una página web venezolana	4/5	CE	SÍ	<i>Diverso 3</i>
Texto sobre la Situación de la mujer en América Latina y el Caribe	4/5	CE	SÍ	<i>Diverso 3</i>
Imágenes de revistas españolas	4/5	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
¿Te has encontrado en alguna Situación parecida? (sobre algo que te ha chocado de los españoles)	4/5	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Texto: “Estereotipos latinos”	4/5	CE/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
“¿Cuáles crees que son los temas que más afectan a los jóvenes de tu país?”	4/5	EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Test-Texto ¿Qué sabes de los españoles? “cómo relacionarse en España y NO morir en el intento”	4/5	CE	NO	<i>Aula Internacional 3</i>
Texto: “8 cosas que debes tener en cuenta en España”	4/5	CE	NO	<i>Aula Internacional 3</i>
“¿Te sorprendió que los españoles NO son puntuales? Son puntuales para cosas importantes...pero NO cuando quedan con amigos...” (audio)	4/5	CO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
El fútbol es el deporte nacional en España	4/5	CO	NO	<i>Sueña 2</i>
Hay muchos jóvenes en España que beben mucho los fines de semana	4/5	CO	NO	<i>Sueña 2</i>
Cartel sobre España: De España se dice que se duerme la siesta, se cocina con poca grasa, siempre hace buen tiempo, se vive el fútbol con pasión, es muy fácil hacer amigos, hay gente por la calle hasta las dos de la madrugada	4/5	EO	SÍ	<i>Sueña 2</i>
En parejas, pensad en un país con un Sistema familiar diferente del vuestro	4/5	EO	SÍ	<i>Sueña 2</i>
Gráfico sobre cómo se ven los españoles: compara con los jóvenes de tu país	5	EO	SÍ	<i>Sueña 2</i>
Los hispanoamericanos son personas muy abiertas	5	CE	NO	<i>Sueña 2</i>
Como es mexicano, prefiere el cine hispano y las historias hispanas (audio)	5	CO	NO	<i>Sueña 2</i>
“Los españoles cuando se tiene que ir tardan mucho en despedirse, eso todavía me desespera...” (audio)	5	CO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
“La forma de hablar de los españoles es más brusca, la gente cuando me hablaba parecía que estaba enfadada, son como demasiado expresivos” (audio)	5	CO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Manifestaciones escuchar audio para relacionarlo con las imágenes	5	CO/EO	SÍ	<i>Aula Internacional 3</i>
Reflexión sobre los estereotipos	5	CE/EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
Texto: “Intercultura”	5	CE/EE	SÍ	<i>Diverso 3</i>
En parejas, preparad una presentación oral de un caso relacionado con estereotipos de género, cultura, nacionalidad, étnicos, etc.	5	EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
¿Es posible la convivencia pacífica entre diversas culturas?	5	EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
¿Por qué se margina a determinadas personas?	5	EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
Entrevistas a 3 personas que NO viven en su país (un cubano en España, una española en Reino Unido y un mexicano en Estados Unidos)	5	CO/EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
¿Cómo se vive con varias culturas a la vez?	5	EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>
¿Es universal el amor o es diferente en cada cultura?	5	EO	SÍ	<i>Diverso 3</i>

Tabla 60. Tabla-resumen de los aspectos culturales tratados en el nivel B1

5.3.1. Los temas en el nivel B1

A continuación, se presentan los datos obtenidos en relación a los temas del PCIC presentes en el nivel B1.

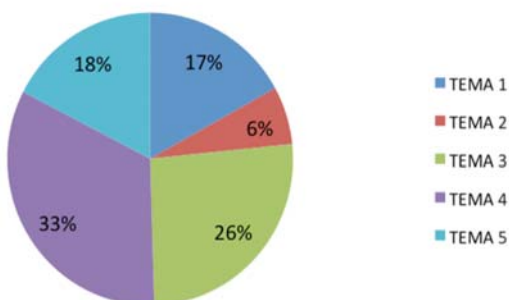


Gráfico 46. Los temas del PCIC en el nivel B1

El gráfico anterior muestra que el tema más utilizado en este nivel B1 es el 4 (costumbres), con un 33 %. En segundo lugar, aparece el tema 3 (Cultura con mayúscula), con un 26 %, después el tema 5 (comportamientos socioculturales), con un 18 %, seguido del tema 1 (conocimientos generales del mundo hispano), con un 17 %. En último lugar se encuentra el tema 2 (civilización), con un 6 %.

Los resultados revelan que, de forma general, los 5 temas del PCIC son considerados en los manuales de este nivel. Observamos, además, que los contenidos giran en torno a la Cultura con mayúscula, tema con el que se recurre en gran medida a imágenes de personajes conocidos (Penélope Cruz, Gabriel García Bernal, Camilo José Cela), ya sea como decorado de actividades gramaticales, ya sea para relacionarlas con datos biográficos o con otras afirmaciones en relación con los personajes (audio sobre personajes hispanos y acontecimientos del mundo hispano; relacionar personajes hispanos con su biografía).

También observamos que aparecen textos escritos como canciones (letra de la canción “Un año de desamor” de Luz Casal), extractos de libros (texto sobre “El tiempo entre costuras” de María Dueñas) o sinopsis (las mejores películas del cine argentino). El corpus contiene también un gran contenido de todo lo relacionado con las costumbres, tratando estas cuestiones con preguntas abiertas (“¿De qué país son originarias las castañuelas?”), con afirmaciones (“En verano se celebra en Pamplona una de las fiestas más típicas de España: Los Sanfermines”; “Te escribo desde La Habana. Aquí todo el mundo es súper amable y me saluda como si me conociera de toda la vida”), con presentaciones (En grupos se prepara un folleto sobre las tradiciones de los países de los alumnos; Imágenes del Día de los Muertos, de la primera comunión, del carnaval de Montevideo y de la fiesta de los 15 años), o a través de textos escritos (Texto: “Estereotipos latinos”). A su vez, vemos que este tema se trata en 13

ocasiones junto al tema 5, proponiendo actividades que desarrollan las costumbres de los españoles al mismo tiempo que los estereotipos que se tienen acerca de dichas costumbres (“De España se dice que se duerme la siesta, se cocina con poca grasa, siempre hace buen tiempo, se vive el fútbol con pasión, es muy fácil hacer amigos, hay gente por la calle hasta las dos de la madrugada”), permitiendo así que el alumno pueda desarrollar su propia percepción acerca de estas afirmaciones y la relación con la cultura meta al identificarse, más o menos, con respecto a las afirmaciones del ejercicio. De esta forma se introduce el tema de los comportamientos socioculturales en este nivel, a la vez que se va desarrollando de forma individual, sobre todo en los manuales *Aula Internacional 3* y *Diverso 3*, tratando temas como la convivencia de culturas (¿Por qué se margina a determinadas culturas?), los estereotipos (reflexión sobre los estereotipos) y las manifestaciones y características de las personas según su cultura (“la forma de hablar de los españoles es más brusca, la gente cuando me hablaba parecía que estaba enfadada”).

El gráfico nos muestra también que el tema 1 aparece representado, pero ya no lo hace en la misma medida que en los niveles anteriores (36 % en A1 y 23 % en A2 vs. 17 % en B1). Este se refleja en actividades sobre el turismo (página web sobre destinos en Colombia), los viajes (viajeros que dan su opinión en una web), los barrios y su importancia en la cultura hispana (texto: “El barrio en la cultura hispana”). Este tema también aparece en 16 ocasiones acompañando a otros temas del PCIC, para tratar las migraciones (¿Son siempre positivas las migraciones?), el bienestar social (¿Cuál es tu opinión sobre el estado de bienestar social en tu país?), la identidad (¿Qué entiendes ahora por identidad?), las lenguas (¿Qué papel desempeñan las lenguas en la convivencia de las distintas culturas?) y también para investigar acerca de las distintas tradiciones de los países hispanos (preguntas sobre costumbres hispanas). Es decir, los aspectos abordados para presentar el tema 1 van más allá de los conocimientos generales, lo que puede permitir profundizar más en los aspectos tratados y producir mayor reflexión en los alumnos.

Por último, vemos que el tema 2 sigue representado en menor medida con respecto a los otros temas. Se incluye principalmente para presentar actividades sobre el descubrimiento de América y Cristóbal Colón, la emigración y sus causas, y otros acontecimientos históricos (primer viaje de Cristóbal Colón a América). También encontramos una actividad en la que se trata el camino de Santiago.

En conclusión, el nivel B1 ofrece una gran variedad en cuanto al componente cultural se refiere y que los manuales tienden a utilizar los mismos temas para tratar los contenidos gramaticales de cada nivel, como por ejemplo las biografías de personajes conocidos o los textos históricos para trabajar los pasados, las guías de viajes y todo lo relacionado con ello para tratar el futuro. Esta tendencia muestra que los contenidos abarcados son repetitivos en los distintos niveles analizados. Recurrir al tema 5 conlleva proponer actividades atractivas en las que, como hemos visto, se puede trabajar más de un tema del PCIC para ponerlo en relación directa con los comportamientos socioculturales y profundizar acerca de las relaciones entre las culturas y los comportamientos que se producen ante distintas situaciones, según la visión de cada uno (“en parejas pensad en un país con un sistema familiar diferente del vuestro”).

Con todo, los manuales del corpus presentan actividades diversas para ejercitar los aspectos culturales. Estas actividades muestran el interés de las editoriales por proporcionar materiales auténticos acordes con la situación actual (blogs, correos electrónicos, artículos de prensa, mensajes de texto, redes sociales) que, como señala Coscarelli (2014: 9), “exponen al alumno a situaciones de uso cercano o similares a las reales donde debe demostrar su competencia en sentido amplio”, a la vez que se motiva al estudiante al trabajar con materiales acordes a su realidad.

5.3.2. Las destrezas en el nivel B1

Conozcamos ahora qué destrezas se tratan para trabajar los temas del PCIC en las actividades de los manuales.

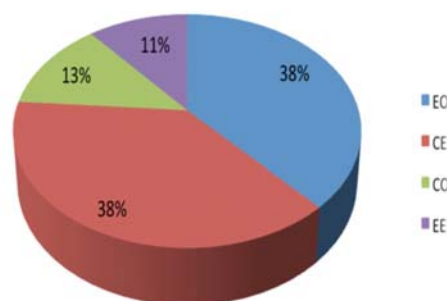


Gráfico 47. Las destrezas en el nivel B1

Los datos del gráfico muestran que tanto la comprensión escrita como la expresión (e interacción) oral se utilizan un 38 % cada una. En tercer lugar, encontramos la comprensión oral, con un 13 %, y, por último, vemos la expresión escrita, con un 11 %.

De esta forma, en el nivel B1 las destrezas que sobresalen en las actividades son las mismas que en los niveles anteriores, pero poco a poco la comprensión escrita va incrementándose en los contenidos del manual (25 % en A1, vs. 32 % en A2 y 38 % en B1). Alonso (2012: 98) describe esta destreza como un “puente” en el que “conectamos las palabras con los pensamientos”. La autora subraya la importancia de dicha destreza, ya que puede presentar léxico nuevo, funciones gramaticales y aspectos socioculturales en una misma propuesta. Además, recalca la utilidad de este tipo de actividades para la adquisición de la lengua. Así pues, el hecho de incrementar las actividades que fomentan la comprensión escrita conlleva la utilización de un componente cultural diverso, tanto en su variedad y en el tipo de materiales utilizados como en contextos diferentes; sin olvidar que esta destreza da pie a trabajar otras destrezas como la expresión oral (van Esch 2011, Alonso 2012).

Asimismo, observamos que se no produce un aumento en el porcentaje de la comprensión oral en este nivel (12 % en A1, 12 % en A2 y 13 % en B1). Sin embargo, en los materiales analizados vemos propuestas diversas para tratar el componente cultural, en las que se emplean diferentes registros para interpretar diferentes propósitos comunicativos (Alonso 2012: 129). Encontramos, por ejemplo, una actividad audio sobre unos estudiantes españoles que entrevistan a sus abuelos para saber cómo era la escuela en su época, grabaciones en las que se describe la televisión colombiana, poemas (Octavio Paz) y afirmaciones acerca de los españoles (“muchos españoles son morenos”).

En lo concerniente a la expresión escrita, comprobamos que los manuales no la utilizan de forma explícita en sus actividades, puesto que la mayoría del componente cultural se presenta en actividades en las que se privilegia la expresión oral. Es cierto que, en ocasiones, podemos encontrar ejercicios en los que se pide al estudiante que redacte o completa textos escritos (“Escribir un artículo dando consejos a los españoles que viajan al país del alumno sobre las costumbres”). La expresión (e interacción) oral continúa utilizándose en un gran porcentaje del componente cultural analizado, con actividades que ponen el acento en la reflexión acerca de las culturas presentes en el aprendizaje (reflexión sobre la ciudad del alumno; mapa de América con accidentes geográficos para hablar sobre ellos; la cuestión de la identidad o la cultura y su influencia en la sociedad). Esta destreza

también se privilegia para tratar afirmaciones estereotipadas sobre los hispanos en relación con las costumbres (echarse la siesta, comer tarde, hablar muy alto), y es la más empleada para tratar los comportamientos socioculturales a partir de preguntas abiertas o reflexiones (“¿Por qué se margina a determinadas personas?”).

Vázquez y Bueso (1998: 838) indica que “las cuatro destrezas básicas que cualquier aprendiz de una LE debe desarrollar tienen que ir asociadas a un conocimiento de la cultura y las costumbres que alberga la sociedad poseedora de dicha lengua”. La autora consta que, en aquella época, dicha teoría no se encontraba en la realidad de los manuales de ELE. Hoy día, más de 20 años después, comprobamos que sigue existiendo un desequilibrio a la hora de tratar el componente cultural en los manuales de ELE, ya que se privilegian unas destrezas y se utilizan muy poco otras. Esto no quiere decir que sea necesario tratar todas las destrezas en un mismo porcentaje, sin embargo, exponer al estudiante a distintas situaciones comunicativas potenciaría el desarrollo de su competencia comunicativa (Trujillo Sáez 2005). Además, tratar distintas destrezas significa abordar materiales auténticos diversos que puedan fomentar el desarrollo de la competencia global del alumno (Coscarelli 2014).

5.3.3. La interculturalidad en el nivel B1

Por último, se presentan los datos obtenidos sobre la interculturalidad en el nivel B1.

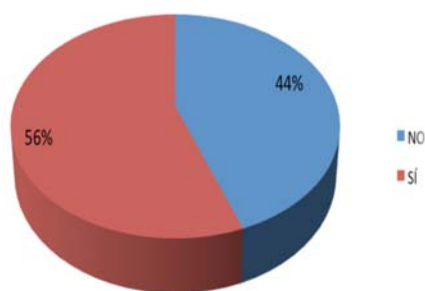


Gráfico 48. La interculturalidad en el nivel B1

El gráfico muestra que el 56 % del componente cultural analizado se presenta con contraste en este nivel y el 44 % lo hace sin contraste. Vemos así que, a medida que el nivel de enseñanza aumenta y que los estudiantes cuentan con una base más sólida en ELE, los manuales proponen actividades en las que se contrastan las realidades de otras culturas presentes en el aula (48 % en A1, 41 % en A2 vs. 56 % en B1).

El corpus presenta ejemplos en los que se abordan los distintos temas del PCIC fomentando la competencia intercultural de los alumnos, ya sea con actividades relacionadas con los comportamientos socioculturales en las que se ponen de manifiesto aspectos de la actualidad (“En parejas, preparad una presentación oral de un caso relacionado con estereotipos de género, cultura, nacionalidad, étnicos”), presentaciones en las que se tratan las costumbres relacionadas con los distintos grupos (“En grupos se prepara un folleto sobre las tradiciones de los países de los alumnos”; imágenes del Día de los Muertos, de la primera comunión, del carnaval de Montevideo y de la fiesta de los 15 años), propuestas en las que se presentan afirmaciones acerca de la cultura meta para reflexionar (“En una ciudad que se llama Valencia tienen una fiesta muy rara. Hacen explotar unas cosas que se llaman “tracas” y que hacen tanto ruido que pueden dejar sordo a cualquiera”), extractos de textos literarios para su reflexión y puesta en contexto (pasajes de autores como Pablo Neruda, Octavio Paz, Mario Benedetti, Gabriel Mistral, Dulce María Loynaz, Luis Cernuda; Julio Cortázar, Gabriel García Márquez), preguntas sobre temas de civilización actuales para plantear las distintas visiones acerca de estos (“¿Sabes en qué año se reivindican las siguientes causas? El Día Internacional de la Mujer, el Día Mundial contra el Trabajo Infantil, el Día Mundial contra el sida, el Día Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad”), o textos escritos en los que se presentan aspectos sobre países hispanos (Texto sobre viajeros que dan su opinión en una web sobre su experiencia de viaje).

5.4. Recapitulación

El primer aspecto que podemos señalar es que existe una tendencia a fomentar el componente cultural desde una perspectiva intercultural, en la que los materiales utilizados ya no son aquellos analizados por Santamaría (2010: 128) –que se describían como “repertorios de informaciones a referencias culturales”–, sino que van más allá, propiciando la “indagación en la experiencia y conocimiento sociocultural previos que posee el alumno de la comunidad hispánica” y destacando materiales capaces de romper los estereotipos (Santamaría 2010: 128).

El análisis efectuado ha permitido comprobar que los manuales de ELE actuales integran poco a poco el aprendizaje intercultural en sus contenidos, ofrecen actividades que fomentan el desarrollo de la competencia cultural de los alumnos, a través de los niveles del MCER (conforme aumenta el nivel), los temas del PCIC y la reflexión acerca de las culturas

presentes en el aprendizaje. No obstante, el análisis nos ha indicado también que hay más muestras de ‘cultura’ en el nivel A1 que en los niveles A2 y B1. En efecto, las 548 muestras obtenidas en total se reparten, por niveles, de manera más o menos homogénea: 37.04 % en el nivel A1 (203/ 548), 30.83 % en el A2 (169/ 548) y 32.11 % en el B1 (176/ 548). La mayor incidencia que observamos en el nivel A1, en comparación con los otros dos, se puede deber al hecho de que es más complicado desarrollar y, por tanto, se requiere de más material.

Por otro lado, como apunta Iglesias Casal (1998a), en todo este proceso es fundamental la importancia que se dé al desarrollo de la *receptividad* del estudiante, como objetivo de un aprendizaje intercultural. La autora indica, además, que para hacer esto posible adelantaba que es necesario potenciar “las actitudes positivas respecto a la diversidad cultural” (Iglesias Casal 1998a: 467). El corpus analizado nos ha mostrado una tendencia a ir en esta dirección. Sin embargo, como subraya esta misma autora, es importante “evitar que el alumno tenga una visión cultural excesivamente uniforme” (Iglesias Casal 1998a: 468) y hay que tener en cuenta la diversidad del mundo hispano, así como el hecho de que cada individuo posee su propia visión del mundo, pues “detrás de una lengua hay un mundo” (Iglesias Casal 1998a: 471), lo que implica privilegiar en la clase de ELE el aprendizaje cultural.

Los manuales analizados indican una apertura hacia este tipo de afirmaciones, es decir hacia una enseñanza-aprendizaje en el que se ponga el acento en la cultura y en el desarrollo de la competencia cultural de los alumnos. No obstante, parece que los manuales no reflejan del todo la diversidad hispana en los niveles analizados (A1-B1), ya que podemos constatar cómo estos tienden a utilizar a España como referente cultural en gran parte de sus contenidos (recordemos que las editoriales y los autores de estos manuales analizados son españoles). Por otro lado, observamos que los primeros niveles no tratan en general este aprendizaje, lo hacen con algunos temas del PCIC. Tampoco abarcan todo el componente cultural desde el nivel A1. Esto puede conllevar a una visión distorsionada del mundo hispano, y a no dar la oportunidad al estudiante de desarrollar una visión completa del componente cultural, pues este se va añadiendo poco a poco, dejando huecos en el aprendizaje del alumno.

Álvarez Baz (2003: 127), subraya la importancia de ir incluyendo los aspectos extralingüísticos en el aprendizaje de la lengua. El autor muestra que el componente cultural se va adquiriendo conforme se incrementa el nivel y se avanza en el aprendizaje de la lengua.

Gracias a este progreso, el estudiante fomenta “el acercamiento a un modo propio de ver las cosas” (Romero Gualda 1998: 391).

En relación al papel del profesor, observamos que los manuales proponen materiales que, en muchas ocasiones, necesitan un esfuerzo suplementario por parte del docente para desarrollar el componente cultural en el aula (Álvarez Baz 2015). Esto coincide en todos los niveles analizados. Además, el componente cultural no se incluye siempre en las actividades en las que se presentan los contenidos comunicativos del programa, y cuando se hace, casi siempre son solo imágenes con las que no se trabaja dicho componente. Todo ello implica la formación previa del profesorado de ELE para poder llevar la enseñanza del componente (inter)cultural al aula.

En conclusión, el análisis del componente cultural en contraste muestra que, a pesar de que las editoriales fomentan el aprendizaje intercultural en sus manuales, todavía se necesitaría privilegiar más el desarrollo de actividades en las que se transmita un aprendizaje intercultural, diversificar más este componente de forma que se pueda integrar en cada una de las actividades en las que se trabajan los contenidos del programa, para que así no se produzcan ‘desencuentros’ entre el manual y el profesor, y que este no tenga que producir material suplementario u organizar el programa del curso (la mayoría de las veces prefijado por el centro educativo) de forma distinta para incluir el componente cultural propuesto por el manual.

6. Breve análisis de la cultura estereotipada en los manuales

Uno de los objetivos que nos hemos planteado tras el análisis de los manuales es intentar conocer un poco mejor, aunque sea de manera limitada, la forma en que se relacionan los estereotipos con la enseñanza de ELE en los manuales analizados. Para arrojar luz sobre este asunto nos apoyamos principalmente en los trabajos de Zarate (1993), Alba Méndez (2001), Emongo (2014) e Iglesias Casal (2015).

Zarate (1993), como quedó indicado previamente, fue uno de los primeros autores en subrayar la visión simplista y estereotipada que se suele dar de la cultura en los manuales. Según la autora, esto se debe a que a menudo no existe una relación de cercanía entre las lenguas y las personas que elaboran los manuales se basan principalmente en lo exótico y lo folclórico. Esta concepción ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, por lo que cada vez más se tiende a transmitir un componente cultural conforme con la realidad de la LE. Además, hoy en día existe un mayor acercamiento a otras lenguas y culturas, gracias a la movilidad social y al interés que representan para las personas.

La teoría demuestra que en la actualidad se tiende a tratar la cultura como el vehículo transmisor de una lengua, y que estas dos nociones cobran importancia a la hora de aprender un idioma: ambas son indisociables y han de incluirse en el aula. Sin embargo, la noción de cultura no se ha entendido no se entiende por igual en la didáctica de LE. Como Alba Méndez (2001: 139) indica, en lo referente al componente cultural incluido en los manuales, se observa que a la hora de analizarlo aparece como retales o adornos colocados en partes en las que se tratan aspectos gramaticales de la lengua. También es común que el componente cultural se trate como un material ajeno a los contenidos comunicativos del libro, en apartados aislados. En la actualidad, en cambio, se pone de manifiesto la necesidad de tratar el componente cultural como el hilo conductor del aprendizaje de una LE, aunque todavía no exista ninguna estructura clara que explique de qué forma utilizar dicho componente para que fluya en el manual.

Por otro lado, hemos visto que a medida que se da importancia a la cultura y al desarrollo de la competencia cultural de los alumnos, y en la medida en la que esta es un elemento fundamental de la competencia comunicativa en una LE, existe una tendencia a

dejar de lado la gramática y basar el aprendizaje en materiales en los que sobresalen los contenidos comunicativos y en los que la gramática se trabaja a partir de dichos contenidos. De esta forma, los manuales reflejan un aprendizaje basado en tareas, muy activo, en el que se solicita constantemente al alumno que trabaje destrezas como la expresión e interacción orales y la comprensión escrita.

Todo esto conlleva la utilización de un componente cultural que, por un lado, busca atraer a un público específico, con imágenes y materiales acordes con la sociedad actual. Y, por otro, seguimos encontrando en los manuales una cultura estereotipada sobre el mundo hispano. Una cultura que fomenta las creencias que ya se tienen acerca de ciertas características de “lo hispano”, como el clima, la forma de vida, el carácter o el físico de las personas. Esto se traduce en materiales en los que no se plantea una visión adecuada de los países hispanos, una visión incompleta con la que el estudiante no es capaz de comprender cómo son en la actualidad los hispanos, la variedad de su cultura o la realidad actual de la sociedad. De esta forma, a pesar de que cada vez más se fomenta el aprendizaje intercultural en el aprendizaje de LE, parece que siempre se repite un componente cultural basado en una cultura que no corresponde del todo con la actual. Esto conlleva el desconocimiento de la cultura meta y el incremento de los estereotipos con respecto a lo hispano.

En suma, a la hora de elaborar un manual de LE debería tenerse en cuenta las representaciones culturales que se tienen sobre la cultura. Zarate (1993: 11) define el aula de lengua como “un des lieux où la culture du pays de l’élève et la culture enseignée entrent en relation”. En este espacio, se propone a los alumnos que relativicen la representación que tienen acerca de la cultura meta para construir una relación “dialectique entre l’identité sociale des élèves et la culture enseignée” (Zarate 1993: 10). Por otro lado, es necesario plantearse la forma en que se presenta la cultura meta, pues esta influye en la representación de la realidad que los alumnos se hacen de la sociedad meta. En este orden de cosas, Iglesias Casal (2015: 55) explica que estas representaciones culturales “transmiten valores que pueden influir y manifestarse de forma tangible en las prácticas sociales”, elaborando una “reconstrucción mental de la realidad”. Por ello, la forma en que se presenta el componente cultural puede determinar la manera en la que se representa el mundo hispano en el manual, en el aula y en el alumno. Por todo ello, en este apartado vamos a analizar los estereotipos recogidos en el corpus de manuales. Por un lado, comprobaremos de qué forma se desarrollan y, por otro, en qué medida se fomenta la cultura estereotipada.

En cuanto a los criterios para establecer si un aspecto cultural se trata de forma estereotipada, empleamos los siguientes (Gyóri 1997, Angousture 2004, Atienza Merino 2005, Abella Fernández 2015):

- Se apoya en clichés para definir la forma de ser de un grupo de personas.
- Se apoya en los mismos referentes culturales para tratar temas literarios o artísticos.
- Se apoya en lugares típicos para describir la geografía hispana y no hace referencia a otros aspectos geográficos existentes también en el mundo hispano.
- Se apoya en una determinada arquitectura de referencia, dejando de lado otra parte de la arquitectura hispana.
- Se apoya en un prototipo determinado de figura económica o política para hablar de la economía de un país hispano sin mostrar otros aspectos.
- Se describe un determinado grupo según una serie de rasgos físicos y culturales para referirse a una sociedad.
- Se abordan costumbres arraigadas del mundo hispano y se les da importancia como si la sociedad hispana estuviese completamente arraigada a esas costumbres.
- Se aborda el tema de la familia teniendo en cuenta las características que definen a la familia en el mundo hispano.
- Se aborda la salud teniendo en cuenta los avances que se producen en el mundo hispano, o se utilizan tópicos para referirse a este tema.

6.1. Categorías dentro de la cultura estereotipada

Para facilitar el análisis de la cultura estereotipada en los manuales de nuestro corpus, se presenta, a continuación, una tabla-resumen con cinco grandes categorías: i) características de las personas (y formas de ser), ii) referentes culturales (literarios y de otras corrientes artísticas), iii) geografía, iv) civilización, y v) costumbres. Cada una de estas categorías se ejemplifica con los datos obtenidos en el análisis previo.

Características de las personas	Referentes culturales	Geografía	Civilización	Costumbres
En Castilla, la gente es muy amable y acogedora	David Bisbal	Barcelona	Eva Perón	Los Reyes Magos
Muchos españoles son morenos	Iker Casillas	Santiago de Compostela	Leticia Ortiz	Sanfermines
Los argentinos son muy	Salma Hayek	Sevilla	Constitución	Noche de San

amables			española	Juan
Los hispanoamericanos son personas muy abiertas	Almudena Grandes	Los Andes	Elecciones municipales democráticas	Santos Inocentes
No entiendo nada cuando un grupo de españoles habla a la vez	Gabriel García Márquez	Imagen de playa y sol	Guerra civil española	Tomar las uvas de la suerte
Hablar muy alto	Mario Vargas Llosa	Amazonas	Cristóbal Colón	La cena no es familiar en España
Te escribo desde la Habana, aquí todo el mundo es súper amable y me saluda como si me conociera de toda la vida	Mireia Belmonte y Rafael Nadal	Galicia	El Che Guevara	La comida típica en Argentina son las hallacas
Como es mexicano, prefiere el cine hispano y las historias hispanas	Penélope Cruz	Patagonia	Francisco Franco	El niño Jesús da regalos
A los españoles les gusta mucho las fiestas populares	Ricky Martín	Yucatán	Crisis de los balseros en Cuba	Tortilla de patatas
A los españoles les gusta mucho hacer vida en la calle	Malú	El río Guadalquivir	Fin de la dictadura de Argentina	Paella
A los españoles les gusta mucho salir de noche	Javier Bardem	El volcán Teneguía		Tomar tapas es una costumbre muy española
A los españoles les gusta mucho la vida familiar	Shakira	Cuzco		Tapas españolas
A los españoles les gusta mucho ir de tapas	Fernando Alonso	La Habana		Semana santa
A los españoles les gusta mucho saludar con dos besos	Las telenovelas	Doñana		Pareja bailando tango
A los españoles les gusta mucho pasear y hacer deporte al aire libre		La Crapa Nuiabrera	Reinaldo Arenas	La pampa
A los españoles les gusta mucho hacer sobremesa	Antonio Muñoz Molina	Picos de Europa	Asciende a ocho el número de muertos por chikunguña en Puerto Rico	Puros habanos
Los españoles no son puntuales cuando quedan con amigos	Jorge Luis Borges	Perito Moreno	Etapas en la formación del español	Ropa típica de los Andes
Los españoles tardan mucho en despedirse	Federico García Lorca	Amazonía	La influencia de otras culturas en la cultura española: gastronomía, música, educación, costumbres y ropa	Nachos
La forma de hablar de los españoles es más brusca	Isabel Allende	Ordesa	Infancia en Lavapiés, Madrid	Sombrero mexicano y botella de tequila
	Salvador Dalí	Granada	El canal de Panamá	La dieta mediterránea
	Quino	Santillana	Manel Lacorte	En España, cuando alguien estornuda se dice “Jesús”
	Alejandro González Iñárritu	Buenos Aires	La situación de la mujer en América Latina y el Caribe	En Castilla la comida es muy buena y siempre te sirven mucha cantidad
	Gabriela Mistral	Salamanca	Personas que no viven en su país (un cubano en España, una española en RU y un mexicano en EEUU)	Horario de las tiendas en España

	Frida Kahlo	Caracas es muy bonita pero muy ruidosa	La emigración de latinoamericanos en España	Las castañuelas
	Rigoberta Menchú	Managua, Arequipa	Familias que emigraron	El Día de los Muertos. Echarse la siesta
	Margarita Salas	La Alhambra	El acoso escolar	Comer tarde
	Francisco de Goya	Andalucía	El Día Internacional de la Mujer; el Día Mundial contra el Trabajo Infantil; el Día Mundial contra el sida; el Día Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad	Tomar el sol
	Pablo Picasso	El camino de Santiago		Trasnochar
	Vicente Ferrer	En España siempre hace buen tiempo		La comida en España es muy buena y sana
	Ferrán Adriá	Tepuy Roraima, Venezuela		El fútbol es el deporte nacional de España
	Gabriel García Bernal	México		Muchos jóvenes en España beben mucho los fines de semana
	Camilo José Cela	Tarifa		Martes y trece en España es un mal día
	Santiago Ramón y Cajal	San Sebastián		El flamenco y la salsa
	El Quijote	Burgos		Los bailes latinos
	Jennifer López	Santander		
	Pedro Almodóvar	La colonia Tovar, Venezuela		En España se vive el fútbol con pasión
	Estrella Morente	Santuario El Rosario, México		El beisbol en Cuba
	Messi	Málaga		El Festival de San Sebastián
	Mafalda	Puerto Madero, Buenos Aires		La Bienal de Flamenco
	Alejandro Amenábar	Pamplona		Tortilla de patatas
	Luz Casal	Madrid		Queso manchego
	María Dueñas (Tiempo entre costuras)	Zaragoza		Ceviche
	Julietta Venegas	Costa Rica		Guacamole
	El surrealismo de Salvador Dalí y Frida Kahlo	Colombia		Tamales
	Andrés Barbero, José Asunción Flores, Arsenio Erico	Cerro Capilla, Bariloche, Argentina; Mercado de artesanía en Cusco, Perú; Toledo,		Anticuchos

		España; Puerto Iguazú, Misiones, Argentina		
	Gustavo Dudamel	Chile		La vida en las plazas
	Antonio Machado	Ecuador		En Francia el día que no trabajas es el día de descanso, en España es el día de fiesta
	Martín Fierro	Guatemala		En Oruro la gente desfila por la calle y todo el mundo ríe y baila
	Picasso con imagen	Perú		En Valencia tienen una fiesta muy rara. Hacen explotar unas cosas que se llaman “tracas”
	Octavio Paz	México		El gaucho y el mate
	Pablo Neruda, Octavio Paz, Mario Benedetti, Gabriela Mistral, Dulce María Loynaz y Luis Cernuda	Colombia		Calendario de algunas fiestas populares y tradicionales
	Salvador Dalí y Federico García Lorca	Paraguay		Las fiestas de San Jordi; las fallas; la Pachamama; la Independencia de México
		Nicaragua		Argentina y sus tradiciones
		Uruguay		Espanoles que entrevistan a sus abuelos sobre la escuela
		Panamá		

Tabla 61. Tabla-resumen de las categorías en la cultura estereotipada

En lo que sigue, se efectúa una revisión de cada una de las categorías presentadas en la tabla.

6.2. Características de las personas y formas de ser

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE es habitual que el estudiante busque los rasgos más característicos de la cultura meta, para poder identificarlos y conseguir una comunicación con el *otro*, teniendo en cuenta las características propias de las personas de esa cultura (Atienza Merino 2015, Springer 2010, Legal y Delouvée 2008, Linpiansky y Demergon 1999). Esto conlleva una categorización que, en ocasiones, se traduce en estereotipos relacionados con la cultura meta que generalizan ciertas características físicas o psicológicas, que no siempre corresponden con la realidad.

En los manuales analizados hemos identificado características físicas y formas de ser de las personas hispanas. Un ejemplo claro figura en el manual *Diverso 1*: “Mira las fotografías. ¿De qué nacionalidad crees que son los chicos y chicas? ¿Con qué fotografía te identificas más?”.



Imagen 1. *Diverso 1*, p. 29

- | | |
|--|--|
| 1. En Castilla, la gente es muy amable y acogedora | 11. A los españoles les gusta mucho salir de noche |
| 2. Muchos españoles son morenos | 12. A los españoles les gusta mucho la vida familiar |
| 3. Los argentinos son muy amables | 13. A los españoles les gusta mucho ir de tapas |
| 4. Los hispanoamericanos son personas muy abiertas | 14. A los españoles les gusta mucho saludar con dos besos |
| 5. No entiendo nada cuando un grupo de españoles habla a la vez | 15. A los españoles les gusta mucho pasear y hacer deporte al aire libre |
| 6. Hablar muy alto | 16. A los españoles les gusta mucho hacer sobremesa |
| 7. Te escribo desde la Habana, aquí todo el mundo es súper amable y me saluda como si me conociera de toda la vida | 17. Los españoles no son puntuales cuando quedan con amigos |
| 8. Como es mexicano, prefiere el cine hispano y las historias hispanas | 18. Los españoles tardan mucho en despedirse |
| 9. A los españoles les gustan mucho las fiestas populares | 19. La forma de hablar de los españoles es más brusca |
| 10. A los españoles les gusta mucho hacer vida en la calle | |

Como vemos en la lista anterior, en el corpus hemos recogido 19 muestras que tratan

este aspecto de la cultura de manera estereotipada. Se intenta caracterizar al hispano según un determinado físico, unos gustos y su forma de actuar. En general, esto es algo que se suele hacer cuando entramos en contacto con otras culturas, buscamos aquellas características que distinguen a los miembros de esa cultura para identificar un denominador común que nos ayude a reconocer a dichos miembros y a saber interpretar su forma de ser, al categorizarla como característica de una cultura determinada (Iglesias Casal 2003). Este hecho conlleva a que en el aprendizaje de una LE se utilicen también este tipo de categorizaciones, para mostrar al alumno los rasgos de los miembros de la cultura meta. No obstante, esta categorización se traduce en frases estereotipadas que encasillan a los hispanos y pueden provocar que el estudiante piense que en la cultura hispana todos sus miembros tienen esas características. Al mismo tiempo, observamos que los manuales analizados exponen un repertorio de tópicos en los que sobresale el español de España, el mexicano y el argentino, dejando de lado una gran parte de la variedad hispana.

El estudio de Iglesias Casal (2015: 55), sobre los referentes culturales en un grupo de estudiantes extranjeros en España, pone de manifiesto que “las ideas y creencias que tenemos de los demás son mudables y que el hábito, la frecuentación del otro y la aceptación de cambios en uno mismo, las hacen evolucionar”. Es cierto que en el aprendizaje de una cultura nueva nos apoyamos en una serie de creencias acerca de dicha cultura, creencias que nos ayudan a relacionarnos con el *otro*, a acercarnos e intentar entender su forma de actuar para poder interactuar con él. Basarse en dichas creencias suele provocar un choque entre la realidad de la cultura meta y las creencias preestablecidas, y ese choque fomenta el desarrollo de la competencia intercultural del estudiante.

Desde otra perspectiva, Emongo (2014) recuerda que la cultura tiene su destino en el ser humano que la recibe, la conserva, la transforma constantemente y la transmite a las futuras generaciones. Por ello, siguiendo a este autor, es necesario analizar el ‘yo’ para poder comprender mejor qué es la cultura y cómo entender la noción de inter-culturas. Cuando el ‘yo’ se encuentra con otros sujetos pertenecientes a diferentes culturas se producen intercambios que pueden tener distintas dimensiones. Una primera dimensión es la virtual, es decir el encuentro ofrece la posibilidad natural de interactuar con las distintas culturas del mundo, ya que una cultura que nunca ha interactuado con otra(s) no existe. Una segunda dimensión es la física, esto es las culturas terminan por entrar en contacto para interactuar. El resultado primero de todo contacto es el choque, el cual conlleva a menudo la distancia y el

recelo. Para que una cultura prevalezca, debe adaptarse y nutrirse de otras culturas, traspasando ese primer encuentro-choque.

Así, los autores subrayan la importancia de esta dimensión física, en cuanto supervivencia de una cultura. Por último, una tercera dimensión (más allá del choque) se produce cuando las culturas se reclaman unas a otras, lo que conlleva un acercamiento decisivo, ya que hace que se pase del recelo a la curiosidad por el *otro* y al enriquecimiento mutuo. Como subraya Emongo (2014), el encuentro puede fracasar si este no supera el choque, produciendo un distanciamiento. En cambio, si el encuentro triunfa, este evoluciona hacia la curiosidad por el *otro* y lo ‘inter-cultural’.

Por otro lado, la visión que se tiene del país (o países) del que se aprende una LE influye en la relación que existe entre los alumnos y dicho país, así como las relaciones geopolíticas que tienen los países entre ellos (Zarate 1986 y 1993, Iglesias Casal 2015). Esto conlleva unas creencias preestablecidas que los manuales utilizan en ocasiones para tratar la cultura meta.

En el caso de nuestro corpus, observamos que los manuales provocan en sus actividades un acercamiento a la cultura meta a través del choque y la confrontación entre ambas culturas. De este modo, en *Sueña* encontramos, por ejemplo, actividades en las que se pide al alumno que diga si son verdaderas o falsas una serie de afirmaciones sobre la sociedad hispana, también se presenta un catálogo de preferencias de los españoles acompañado de la pregunta “¿Creéis que refleja la forma de ser de los españoles?”, lo que provoca un cuestionamiento en los estudiantes para reflexionar acerca de la idea que ellos mismos tienen de la cultura hispana. En *Aula Internacional 3* se propone un test titulado “¿Qué sabes de los españoles? Como relacionarse en España y no morir en el intento”, en el que aparecen cuestiones sobre la puntualidad española y las normas de cortesía, junto a un texto sobre las “8 cosas que debes tener en cuenta en España”.

8 cosas que debes tener en cuenta en España

En España no es normal llegar a una fiesta antes de la hora prevista. En general, la gente suele llegar media hora o una hora más tarde. Si te invitan a una cena o a una comida, se puede llegar un poco más tarde, pero no mucho más de un cuarto de hora.

En España no es habitual llamar o enviar una tarjeta para dar las gracias después de una comida en casa de unos amigos. Lo normal es elogiar los platos durante la comida y sugerir un próximo encuentro, pero no se suele dar las gracias al despedirse.

En España, cuando alguien recibe un regalo, lo abre delante de la persona que se lo ha hecho, le da las gracias y, normalmente, dice algo positivo como, por ejemplo, "¡Qué bonito!".

En España es habitual tardar en despedirse. Es frecuente anunciar que nos queremos ir y seguir hablando un buen rato. No está muy aceptado irse inmediatamente. Si alguien lo hace, da la sensación de que no está a gusto o de que está enfadado.

En situaciones de cierta formalidad, la mayoría de los españoles no acepta quedarse a comer después de un primer ofrecimiento. Lo normal es dar una excusa y decir, por ejemplo, que te esperan para comer en otro lugar. Normalmente solo te quedas si insisten mucho.

En España, no es habitual decir tu nombre cuando haces una llamada. La mayoría de la gente suele preguntar primero por la persona con la que quiere hablar y, luego, si tu interlocutor te pregunta "¿De parte de quién?", dices tu nombre.

En la mayoría de las situaciones informales en España, lo normal es pagar "a escote", es decir, se divide la cuenta a partes iguales. No se suele pedir la cuenta por separado.

En España, cuando alguien visita una casa por primera vez, es típico enseñarle todas las habitaciones. No se suele llevar a los invitados únicamente al salón. Además, en ese recorrido por las distintas habitaciones, los invitados suelen elogiar la casa y la decoración.

Imagen 2. *Aula Internacional 3*, p. 37

6.3. Referentes culturales

Recordemos que el análisis de los manuales ha reflejado cómo sobresale uno de los componentes culturales, aquel dedicado a los referentes culturales literarios y de otras corrientes artísticas. Dicho componente se presenta en la mayoría de los casos por medio de imágenes, que sirven ‘decorado’ para hacer más atractivas las actividades del manual, pero que en realidad no se tratan como componente cultural propiamente dicho. También aparece en textos y otros formatos en los que sí se trabajan los contenidos comunicativos del programa junto a dicho componente.

A continuación, se presenta la lista de los referentes culturales hallados en los manuales objeto de estudio.

- | | |
|---|--|
| 1. Imagen de David Bisbal (3 veces) | 26. Biografía de Francisco de Goya |
| 2. Imagen de Iker Casillas | 27. Imagen de Pablo Picasso (2 veces) |
| 3. Imagen de Salma Hayek (2 veces) | 28. Imagen de Vicente Ferrer |
| 4. Imagen de Almudena Grandes (2 veces) | 29. Imagen de Ferrán Adriá |
| 5. Imagen de Gabriel García Márquez (4 veces) | 30. Imagen de Gabriel García Bernal |
| 6. Imagen de Mario Vargas Llosa (3 veces) | 31. Imagen de Camilo José Cela |
| 7. Imagen de Mireia Belmonte y Rafael Nadal | 32. Santiago Ramón y Cajal |
| 8. Imagen de Penélope Cruz (2 veces) | 33. El Quijote de Miguel de Cervantes |
| 9. Imagen de Ricky Martín (2 veces) | 34. Imagen de Jennifer López |
| 10. Imagen de Malú (2 veces) | 35. Imagen de Pedro Almodóvar |
| 11. Imagen de Javier Bardem | 36. Estrella Morente |
| 12. Imagen de Shakira (3 veces) | 37. Messi |
| 13. Imagen de Fernando Alonso | 38. Mafalda |
| 14. Las telenovelas | 39. Alejandro Amenábar |
| 15. Imagen de Antonio Muñoz Molina | 40. Luz Casal |
| 16. Imagen de Jorge Luis Borges | 41. María Dueñas |
| 17. Imagen de Federico García Lorca | 42. Imagen de Julieta Venegas |
| 18. Imagen de Isabel Allende | 43. El surrealismo de Salvador Dalí y Frida Kahlo |
| 19. Texto sobre Salvador Dalí | 44. Andrés Barbero, José Asunción Flores y Arsenio Erico |
| 20. Imagen de Quino | 45. Gustavo Dudamel |
| 21. Imagen de Alejandro González Iñárritu | 46. Poema de Antonio Machado |
| 22. Texto e imágenes Gabriela Mistral | 47. Verso del Martín Fierro |
| 23. Texto e imágenes Frida Kahlo | 48. Texto biográfico sobre Pablo Picasso |
| 24. Texto e imágenes Rigoberta Menchú | 49. Fragmento de un poema de Octavio Paz (Escritura) |
| 25. Texto e imágenes Margarita Salas | |

50. Estrofas de autores hispanos (Pablo Neruda, Octavio Paz, Mario Benedetti, Gabriela Mistral, Dulce María Loynaz y

Luis Cernuda)

51. Carta de Dalí a Lorca

El corpus revisado muestra que los referentes culturales son los más utilizados en los manuales de ELE y que el formato que prevalece es la imagen. Fotografías de músicos, actores, escritores, pintores hacen que la presentación del manual sea más atractiva e interesante para el estudiante, con figuras actuales que llaman la atención del alumno y que lo motivan para tratar las actividades propuestas. Por otro lado, el carácter eminentemente visual que presenta la cultura en la actualidad no es anodino y por ello encontramos que los manuales tienden a trabajar los contenidos comunicativos apoyándose en materiales no lingüísticos. Morales y Lischinsky (2008) ponen de manifiesto que las imágenes ocupan un espacio importante en los libros y contienen un carácter didáctico en la enseñanza de lenguas, ya que implican la motivación del alumno y provocan sentimientos que son más difíciles de transmitir en los textos. Los autores subrayan también la importancia de las ilustraciones a la hora de transmitir valores, prejuicios e ideologías.

Los manuales analizados en esta ocasión nos muestran que las imágenes contienen un *input* didáctico amplio a la hora de presentar los contenidos, lo que puede motivar al estudiante y permitir un acercamiento más directo al objetivo de cada unidad. La cuestión que se plantea es si realmente este tipo de material permite acercarse a los contenidos comunicativos al mismo tiempo que al componente cultural, o si tan solo son un decorado cuya misión es la de atraer al estudiante para tratar los contenidos gramaticales del manual.

Como hemos podido comprobar en los manuales analizados, una gran parte del componente cultural presentado en imágenes, correspondiente a la Cultura con mayúscula, se utiliza como decorado, y solo un pequeño porcentaje se trata como componente cultural. De esta forma, en *Sueña* encontramos actividades en las que se utilizan fotografías de deportistas para trabajar el verbo *ser*, imágenes de artistas para trabajar el pretérito indefinido (Shakira, Alejandro González Iñárritu, Almudena Grandes), una fotografía de Jennifer López para ejercitar “cuanto tiempo hace” o una imagen de Leticia Ortiz para la estructura “dejar de”. En *Aula Internacional*, por su parte, las imágenes correspondientes a personajes del mundo hispano se trabajan más en relación al componente cultural, poniéndolo en contacto directo con los contenidos comunicativos del manual: fotografías de Pedro Almodóvar o Julieta Venegas para relacionarlos con la actualidad hispana, imágenes Alejandro Amenábar y

escenas de sus películas para hablar del director y sus películas, retratos de Gabriel Celaya o Ernesto Cardenal junto a poemas suyos para tratar la actualidad política. En *Diverso*, además de las imágenes, encontramos también otros materiales como textos en los que se trata de forma más detallada el componente cultural. No obstante, este tipo de actividades no se presenta siempre como contenido de la unidad –en el programa de los contenidos comunicativos del manual– y aparece en la doble página final como material adicional.

En lo relacionado a la cultura estereotipada observamos, pues, que los manuales analizados tienden a incluir un componente cultural vacío en cuanto a lo que conlleva el estudio de dicho componente y que se utiliza para motivar y atraer a los alumnos para tratar los contenidos comunicativos de cada unidad. Se fomenta, en definitiva, una Cultura con mayúscula sin verdadero contexto y en relación con los conocimientos previos de los estudiantes, tratando artistas conocidos por estos. Solo en alguna ocasión se presentan personajes desconocidos para adentrarse más detenidamente en el componente cultural.

El análisis muestra que tampoco se fomenta el interés del alumno hacia una Cultura con mayúscula más específica, que vaya más allá de lo que ya conoce acerca del mundo hispano, para tratar en profundidad temas que sirvan para contextualizar la sociedad hispana actual, como se hace en alguna ocasión con los poemas de Gabriel Celaya o Ernesto Cardenal, o con el cine con la presentación de Alejandro Amenábar. En definitiva, se trata de aspectos que sirvan de puente entre la sociedad hispana que el alumno cree conocer y la realidad de esta, para fomentar un choque cultural capaz de llevar al estudiante a desarrollar una competencia intercultural a través de elementos reales y no estereotipados (Amossy y Herschberg-Pierrot 1999, Zarate 1993, Oliveras 2000).

En conclusión, los manuales optan por presentar un componente cultural en el que se represente una Cultura con mayúscula más actual y en relación con el público al que el libro va destinado. No obstante, comprobamos que en ocasiones el material elegido fomenta el desarrollo de una cultura estereotipada, vacía, con la que no se representa un componente cultural capaz de romper los clichés de la sociedad hispana y provocar el choque necesario entre la realidad de los alumnos y la del mundo hispano.

6.4. Geografía y civilización

Los aspectos que más desarrollan el concepto de cultura estereotipada en el aprendizaje de LE son los relacionados con la geografía y la civilización (Gómez 2004, Franco 2012). En el caso

concreto de ELE, a menudo se relaciona la cultura hispana con el sol, la playa, el buen tiempo y lo exótico, en cuanto la geografía se refiere. En lo relacionado con la civilización, se suele pensar que los países hispanos no están muy desarrollados, que siguen viviendo bajo la influencia de políticos, revolucionarios y dictadores (idea que tiene que ver únicamente con determinadas sociedades hispanas), que son países pobres. Además, a pesar de que en los manuales analizados existe una tendencia a tratar como principal componente cultural el de España, en muchas ocasiones este país es igual de desconocido para los estudiantes que el resto del mundo hispanohablante. Del mismo modo, los alumnos suelen desconocer la amplitud de la Hispanidad en la actualidad, y en los manuales se tiende a hablar solo de ciertos países.

Así pues, la imagen de una cultura hispana estereotipada es la que permite atraer al estudiante hacia la lengua española, y los manuales fomentan los clichés sobre todo lo relacionado con lo hispano cuando utilizan este tipo de componente cultural en sus contenidos didácticos. Esto no quiere decir que los contenidos no formen parte del *input* que el alumno necesita, pero vemos que no existe un componente cultural lo bastante acorde con la realidad actual del mundo hispano para que el estudiante pueda comprender y conocer una cultura hispana diversa.

A continuación, se ofrece el listado de los referentes geográficos encontrados en los manuales.

- | | |
|---------------------------|--|
| 1. Barcelona | 15. La Rapa Nui Abrera |
| 2. Santiago de Compostela | 16. Picos de Europa |
| 3. Sevilla | 17. Perito Moreno |
| 4. Los Andes (2 veces) | 18. Amazonía |
| 5. Imagen de playa y sol | 19. Ordesa |
| 6. Amazonas | 20. Granada |
| 7. Galicia | 21. Texto sobre Santillana (Cantabria) |
| 8. Patagonia | 22. Buenos Aires |
| 9. Yucatán | 23. Salamanca |
| 10. El río Guadalquivir | 24. Caracas es muy bonita pero muy ruidosa |
| 11. El volcán Teneguía | 25. Managua |
| 12. Cuzco | 26. Arequipa |
| 13. La Habana | 27. La Alhambra |
| 14. Doñana | 28. Andalucía |
| | 29. El camino de Santiago |

- | | |
|--|--|
| 30. En España siempre hace buen tiempo | 44. Cerro Capilla en Bariloche, Argentina; |
| 31. Tepuy Roraima, Venezuela | Mercado de artesanía en Cusco, Perú; |
| 32. Tarifa | Toledo, España; Puerto Iguazú, Misiones, |
| 33. San Sebastián | Argentina |
| 34. Burgos | 45. Chile |
| 35. Santander | 46. Ecuador |
| 36. La colonia Tovar, Venezuela | 47. Guatemala |
| 37. Santuario El Rosario, México | 48. Perú |
| 38. Málaga | 49. México (2 veces) |
| 39. Puerto Madero Buenos Aires | 50. Colombia (2 veces) |
| 40. Pamplona | 51. Paraguay |
| 41. Madrid | 52. Nicaragua |
| 42. Zaragoza | 53. Uruguay |
| 43. Costa Rica | 54. Panamá |

Como podemos observar, en la lista precedente no aparecen exclusivamente lugares representativos del sol y de la playa únicamente. Sin embargo, en el caso de España, hallamos que existe una tendencia a tratar el sur del país (especialmente Andalucía) y el norte (sobre todo Santiago de Compostela), con actividades para trabajar la expresión e interacción orales, así como las ciudades de Barcelona y Salamanca, dos de los destinos más solicitados por los estudiantes de Erasmus y de intercambio. También se presentan lugares menos conocidos para los alumnos, como Santillana del Mar (Cantabria), Doñana, los Picos de Europa y Ordesa (en *Sueña*), para hablar de las reservas naturales existentes en el mundo hispano. Lo mismo se puede decir de los países americanos.

De esta forma se perfila una voluntad en los autores de estos manuales por presentar una geografía más amplia, que vaya más allá del sol y de las playas. En general, tanto en lo referido a España como a Hispanoamérica, el componente cultural se presenta más allá de los tópicos para concentrarse en aspectos que sobresalen dentro de la cultura hispana y que muestran una cara menos estereotipada (Doñana, los Picos de Europa, Zaragoza, Burgos).

En lo que se refiere a la forma de ser “latina”, el trabajo de Cristoffanini (2005) ha puesto de relieve la «fascinación» que produce en el público a través de películas estereotipadas. En ellas se presenta un mundo marcado por las drogas, la violencia y la incivilización (vista casi siempre desde la óptica estadounidense). También presentan, al mismo tiempo, una visión idealizada que asocia al “latino” con la pasión y la valentía. Con todo, la visión que se ofrece en los manuales sobre aspectos de civilización puede provocar en

el estudiante la aceptación de los tópicos o la ruptura de estos al contrastarlos con la realidad. En el listado de los referentes sobre la civilización encontramos los siguientes:

- | | |
|---|---|
| 1. Texto e imágenes Eva Perón (2 veces) | 17. Entrevista a Manel Lacorte, profesor de español |
| 2. Imagen de Leticia Ortiz | 18. Texto sobre la situación de la mujer en América Latina y el Caribe |
| 3. Constitución española | 19. Entrevistas a personas que no viven en su país (un cubano en España, una española en RU y un mexicano en EEUU) |
| 4. Elecciones municipales democráticas | 20. Texto sobre la emigración de latinoamericanos en España |
| 5. Guerra civil española | 21. Personas que hablan sobre la emigración de sus familias |
| 6. Cristóbal Colón | 22. Texto informativo sobre una niña que intenta quitarse la vida por el acoso escolar |
| 7. El Che Guevara | 23. El Día Internacional de la Mujer, el Día Mundial contra el Trabajo Infantil, el Día Mundial contra el sida, el Día Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad |
| 8. Francisco Franco | |
| 9. Crisis de los balseros en Cuba | |
| 10. Fin de la dictadura en Argentina | |
| 11. Reinaldo Arenas | |
| 12. Muertos por chikunguña en Puerto Rico | |
| 13. Etapas en la formación del español | |
| 14. Conversación entre estudiantes sobre la influencia de otras culturas: gastronomía, música, educación, costumbres y ropa | |
| 15. Infancia en Lavapiés, un barrio de Madrid. | |
| 16. El canal de Panamá | |

Como pudimos comprobar en los apartados precedentes, el tema de la civilización se trata muy poco en los manuales analizados: 3 % en el nivel A1, 9 % en el A2 y 6 % en el B1. Además, cuando se presenta, suele aparecer en actividades en las que se pide relacionar determinadas fechas con acontecimientos importantes, como las elecciones municipales democráticas en España, la constitución española o la guerra civil española. También se proponen algunos textos, como el que explica el origen del Camino de Santiago, en la sección “Maneras de vivir” del manual *Sueña*. Hay otra actividad en la que se presenta el primer viaje a América de Colón, en donde se pide a los estudiantes que hagan un ejercicio de investigación acerca de dicho acontecimiento, para después crear un diálogo entre Cristóbal Colón e Isabel la Católica.



Imagen 3. *Sueña 2*, p. 122

Por su parte, en *Aula Internacional* encontramos algunas actividades dedicadas al Che Guevara, con frases para conocer al personaje y un texto sobre su vida para trabajar el pretérito indefinido.

B. Lee ahora esta biografía del "Che" Guevara y comprueba tus hipótesis.

El Che Guevara

Ernesto Guevara, conocido en todo el mundo como "Che" Guevara o "El Che" nació en Rosario, Argentina, en 1928. A los 9 años se trasladó con su familia a Buenos Aires y unos años después se fue a vivir a Alta Gracia (cerca de Córdoba). En 1952 hizo un viaje por América Latina en el que recorrió Chile, Bolivia, Perú y Colombia. El contacto directo con la difícil realidad social de la zona fue una experiencia determinante para sus ideas revolucionarias. La película *Diarios de motocicleta*, protagonizada por el actor mexicano Gael García Bernal en 2004, narra ese viaje.

En 1953, cuando terminó sus estudios de Medicina, se fue de Argentina para dirigirse a Centroamérica, donde apoyó los movimientos revolucionarios de Guatemala y Costa Rica.

En 1955 trabajó de médico en México y allí conoció a Fidel Castro. A partir de ese momento y durante diez años, la vida del "Che" estuvo totalmente dedicada a Cuba: participó en la Revolución, obtuvo la nacionalidad cubana, fue comandante del ejército y fue dos veces ministro.

En 1965 abandonó su trabajo en Cuba y se dedicó de nuevo a la lucha activa, primero en África y luego en Sudamérica. Murió en Bolivia en 1967, asesinado por el ejército boliviano. Está enterrado en Cuba, país que lo ha considerado siempre un héroe nacional.

Película *Diarios de motocicleta*

DR. GUEVARA

Imagen 4. *Aula Internacional 2*, p. 30

Como ya indicamos, este manual presenta también una actividad dedicada a Francisco Franco: “España en la época de Franco”. Se trata de una actividad clave de la unidad 9, ya que se utiliza para presentar el pretérito imperfecto de indicativo a través de un ejercicio de contraste entre el antes y el ahora. Sin embargo, parece que los estudiantes que trabajan con este manual a menudo no saben quién es Franco ni tampoco situarlo en el tiempo y el espacio. A su vez, este manual presenta otra actividad en la que se tratan algunos momentos importantes en la historia de España y se presentan 8 fotografías acompañadas de textos breves, desde Hispania hasta Franco; actividad que se ofrece en la doble página final de la unidad para repasar los aspectos más relevantes. De nuevo, el manual llega al periodo de la dictadura, pero sin dar mayor información ni respuestas para comprender su impacto en la España de hoy. Esto mismo sucede con Cuba, país para el que este manual presenta también un texto (“Rebelde con causa”) sobre Reinaldo Arias, acompañado de un listado de “hitos de la historia de Cuba” en el que se habla de la renuncia de Fidel Castro en 2008.

En la colección *Diverso* aparece en la sección final de doble página algunos aspectos relacionados con la civilización de ciertos países hispanos: Chile, Ecuador, Guatemala, Cuba y Perú. Además, el manual presenta actividades en las que se trabajan los conocimientos previos de los estudiantes acerca de países como Cuba o República Dominicana, con preguntas abiertas en las que se pide a los estudiantes que hablen sobre lo que conocen del país. También hay un texto de una chica sobre su visita a México.

El manual *Diverso* (nivel A2) presenta un ejercicio en el que se muestra una noticia de un periódico de Puerto Rico en la que se habla del aumento de muertos por el virus chikunguña en el país. *Diverso* muestra también actividades en las que habla sobre las etapas de la formación del español, un texto sobre el canal de Panamá y actividades más acordes con la actualidad, en las que se cuestionan temas como la multiculturalidad y la convivencia de culturas. Encontramos asimismo una actividad en la que se presenta el punto de vista de un profesor de español que vive en Estados Unidos. Se trata también el tema del acoso escolar y otro tema comodín como el Día Internacional de la Mujer o la emigración.

En suma, los manuales muestran un interés por desarrollar un componente cultural menos estereotipado y presentar una diversidad hispana amplia, dejando de lado los aspectos exóticos, el sol y las playas. Se presentan algunas ciudades menos conocidas por los estudiantes de español y se da una visión más cercana de la realidad geográfica del mundo

hispano. Sin embargo, en lo relacionado con la civilización, se sigue planteando un mundo hispano que si no es del todo estereotipado es algo tópico: se sigue hablando de virus, enfermedades, violencia y políticas pasadas, y se dejan de lado otros aspectos más actuales que muestren que los países hispanoamericanos y España son lugares modernos, en los que se puede vivir y con posibilidades de futuro. Los manuales tampoco muestran cómo son las personas ‘latinas’ hoy en día, cómo viven y cómo se desarrollan los países hispanos. Por todo ello, a pesar de que no se emplean estereotipos, sí se plantea una realidad llena de tópicos que lejos de dar una visión real de la cultura meta, presenta una visión cortada en el tiempo y anclada entre el Che Guevara y Franco.

6.5. Costumbres

Es sabido que las costumbres son uno de los aspectos en los que se refleja la vida en la sociedad de una cultura determinada (Zarate 1993). Plasmar este tema es una de las bases en la enseñanza de LE, pues ayuda al estudiante a forjarse una idea de cómo se vive en el país de la lengua meta. Tal y como señala Iglesias Casal (2015: 74), el pensamiento de las personas “es estereotipado porque es categorial, es decir, es fruto de una generalización hecha a partir del análisis comparativo de un número limitado de casos empíricos”. Así pues, como vimos, el estereotipo es una forma de simplificar la realidad partiendo de lo que sabemos o creemos conocer acerca de una cultura determinada.

El hecho de presentar las costumbres de una cultura dada proyecta al estudiante ante una realidad que muchas veces está estereotipada, y permite poner dicha realidad en el punto de mira desde las primeras etapas del aprendizaje de la lengua, ya que el componente cultural relacionado con este tema, como hemos comprobado en el análisis de los manuales, se presenta en los primeros niveles, formando parte de la base o estructura que permitirá que el alumno desarrolle la competencia comunicativa determinada a dicho nivel de aprendizaje.

Los rasgos relacionados con las costumbres en los manuales analizados son los siguientes:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1. Reyes Magos | 7. “La comida típica en Argentina son las hallacas” |
| 2. Sanfermines (2 veces) | 8. “El niño Jesús da regalos” |
| 3. Noche de San Juan | 9. Imagen de tortilla de patatas |
| 4. Santos Inocentes | 10. Imagen de paella (3 veces) |
| 5. Tomar las uvas de la suerte | 11. “Las tapas es una costumbre muy |
| 6. “La cena no es familiar en España” | |

- española”
12. Imagen de tapas españolas
 13. Semana santa
 14. Imagen de una pareja bailando tango
 15. La pampa
 16. Imagen de puros habanos
 17. Imagen de la ropa típica de los Andes
 18. Imagen de nachos
 19. Imagen de sombrero mexicano y botella de tequila (2 veces)
 20. La dieta mediterránea
 21. En España, cuando alguien estornuda se dice “Jesús”
 22. En Castilla la comida es muy buena y siempre te sirven mucha cantidad
 23. Horario de las tiendas en España
 24. Las castañuelas
 25. El Día de los Muertos
 26. Echarse la siesta
 27. Comer tarde
 28. Tomar el sol
 29. Trasnchar
 30. La comida en España es muy buena y sana
 31. El fútbol es el deporte nacional de España
 32. Hay muchos jóvenes en España que beben mucho los fines de semana
 33. Martes y trece en España es un mal día
 34. Descripción sobre el flamenco y la salsa
 35. Texto sobre los bailes latinos
 36. En España se vive el fútbol con pasión
 37. El béisbol en Cuba
 38. El Festival de San Sebastián
 39. El Bienal de Flamenco
 40. Tortilla de patatas
 41. Queso manchego
 42. Ceviche
 43. Guacamole
 44. Tamales
 45. Anticuchos
 46. La vida en las plazas
 47. En Francia el día que no trabajas es el día de descanso, en España es el día de fiesta
 48. En Oruro la gente desfila por la calle y todo el mundo ríe y baila
 49. En Valencia tienen una fiesta muy rara. Hacen explotar “tracas” que hacen tanto ruido que pueden dejar sordo a cualquiera
 50. Imágenes del gaucho y el mate, tradiciones de la Pampa argentina
 51. Calendario de algunas fiestas populares y tradicionales
 52. Información sobre las fiestas de San Jordi, las Fallas, la Pachamama y la Independencia de México
 53. Texto sobre Argentina y sus tradiciones
 54. Audio de estudiantes españoles que entrevistan a sus abuelos para saber cómo era la escuela en su época.

Lo que encontramos en esta ocasión son, por un lado, frases en las que aparecen afirmaciones acerca de costumbres relacionadas con el mundo hispano, como por ejemplo cuando se dice que “la cena no es familiar en España”, “tomar tapas es una costumbre muy española”, que en España cuando alguien estornuda se dice “Jesús” o que el fútbol es el deporte nacional de España. A través de este tipo de afirmaciones los manuales están definiendo a toda una sociedad. La cuestión entonces sería plantearse si realmente todos los españoles dicen “Jesús”, adoran el fútbol o toman tapas. A este respecto, Iglesias Casal (2015: 75) habla de la *representatividad criteriada*, definiéndola como una categoría en la que “los

sujetos asumen como representaciones culturales hechos, imágenes, comportamientos o sistemas que cumplen, entre otros, los requisitos de una determinada antigüedad, un cierto nivel de originalidad en relación con otras culturas y un reconocimiento por una parte significativa del grupo”.

La autora explica que esto se produce a través de una imposición y que tan solo se ven bajo un ojo crítico cuando se estudian y analizan, pasando desapercibidos e impuestos en el aprendizaje de ELE. De esta forma, cuando se utiliza este tipo de afirmaciones se da pie a la *representatividad criteriada* y esta forma de aprendizaje solo se puede romper a través de la puesta en cuestión de este tipo de frases en actividades en que se planteen para ser debatidas y contrastadas con la realidad. Por ello, es necesario poner estas afirmaciones en contexto, dentro de cada actividad, para poder comprender su función en el manual. Veamos algunos ejemplos concretos. En primer lugar, hallamos la frase “La cena no es familiar en España”, en el manual *Sueña*, en una actividad en la que se presenta una serie de afirmaciones sobre el mundo hispano donde los estudiantes han de contestar verdadero o falso. Con ello observamos que, aunque *a priori* el manual se sirve de una afirmación en la que se generaliza una costumbre como algo común de todos los españoles, se da la opción de romper esta afirmación con las opiniones y vivencias de los estudiantes durante el ejercicio, dando así la posibilidad de romper el heteroestereotipo.

En segundo lugar, encontramos la frase “Tomar tapas es una costumbre muy española”, también en el manual *Sueña*. En esta ocasión se trata del título de un texto sobre las tapas en el que se explica su origen y lo que son. De esta forma, observamos que en ningún momento se cuestiona esta realidad; simplemente se plantea como algo que forma parte de la cultura de España, por lo que, si el estudiante visita este país, vaya a donde vaya, le van a servir una tapa cada vez que consuma una bebida en un bar. En este caso nos encontramos con una fosilización del heteroestereotipo y no se da la posibilidad de debatir sobre el tema.

En tercer lugar, la frase “En España, cuando alguien estornuda se dice ‘Jesús’”, de nuevo en *Sueña*, se presenta junto a la pregunta “¿Sabes por qué?”, con lo cual se generaliza afirmando que todos los españoles dicen “Jesús” tras un estornudo. Por último, en este mismo manual encontramos una actividad en la que se habla de un catálogo de preferencias de los españoles y sus costumbres. En este catálogo aparecen afirmaciones como que a los españoles les gusta mucho la fiesta, hacer vida en la calle, ir de tapas o de aperitivo, la vida familiar,

saludar con dos besos, etc. A continuación, se pregunta a los alumnos si están de acuerdo con estas afirmaciones. De este modo el manual busca romper los tópicos sobre estos aspectos de la cultura hispana, poniéndolos en el centro de un debate para que opinen los propios estudiantes.

Por su lado, en *Aula Internacional* observamos que se tratan costumbres relacionadas con fiestas tradicionales como los Sanfermines, creencias como que el martes y 13 es un mal día para los españoles, o se presenta un texto sobre los bailes latinos. Además, también se presentan varios aspectos sobre la gastronomía hispana de la mano de imágenes y actividades en las que se proponen también afirmaciones sobre cuestiones culinarias.

Los manuales analizados tratan en alguna ocasión algunos estereotipos. Es el caso de *Sueña* con la imagen de un hombre mexicano vestido con traje típico, sombrero y guitarra. Esta imagen aparece en un ejercicio sobre las oraciones finales, en el que los estudiantes han de completar unas frases. De esta forma no aparece la posibilidad de debatir ni contrastar este estereotipo.

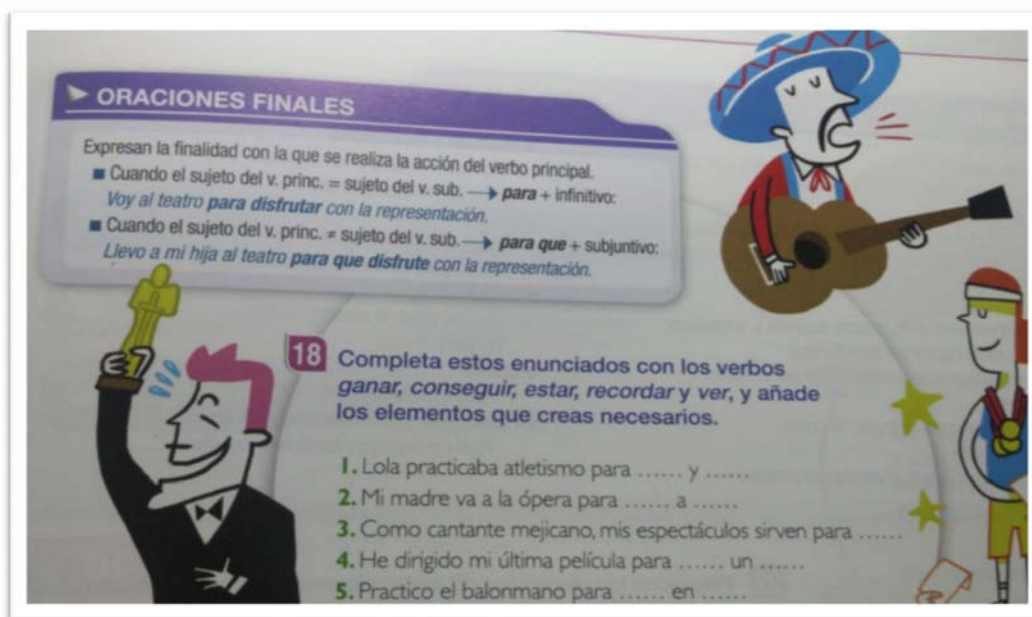


Imagen 5. *Sueña 2*, p. 131

Finalmente, en *Diverso* encontramos que las costumbres aparecen también en actividades en las que se presentan las tradiciones de países hispanos, como por ejemplo

Argentina y su fiesta del Día de la Tradición, y en actividades en las que se trata el tema de los horarios y la gastronomía y se habla de las diversas tradiciones poniéndolas en contacto con las culturas de los alumnos, preguntándoles qué comidas encuentran en sus países que tengan origen hispano.

6.6. Recapitulación

Con todo, tal y como ya indicó Gyóri (1997), los manuales no son el único recurso para aprender idiomas. A medida que los alumnos avanzan en el aprendizaje de la lengua su competencia cultural progresa, y de esta forma se va desarrollando el proceso de contraste y confrontación entre la realidad y los estereotipos aprendidos. Los manuales actuales que hemos analizado muestran un claro descenso en lo que se refiere a los estereotipos. Como hemos constatado en los apartados anteriores, vemos que determinados clichés han desaparecido. En efecto, ya no se habla de los toros y el flamenco. Pero sí se sigue debatiendo que los españoles duerman la siesta, vivan de noche y les guste la buena vida.

Por otro lado, en el aprendizaje intercultural se pone en entredicho muchos de los tópicos existentes y se permite que el estudiante reflexione y debata acerca de la realidad de ciertas afirmaciones, contrastadas con la realidad que los alumnos aportan al aula con sus experiencias y vivencias en relación al mundo hispano (Estañ 2015). El corpus analizado manifiesta una intención por romper con los estereotipos pasados y anclados sobre la sociedad hispana. Propone una visión que, aunque todavía incompleta, presenta una apertura hacia la realidad de la diversidad hispana.

Al mismo tiempo, el hecho de incluir en los manuales el aprendizaje intercultural influye a la hora de tratar los estereotipos, ya que estos dejan de ser simples imágenes para convertirse en el hilo conductor de un componente cultural cada vez más presente en el aprendizaje de LE. Gómez Jimeno (2006: 26) habla de las “*cápsulas culturales*” y del “*replanteamiento de hipótesis*” para presentar pequeños textos que traten alguna diferencia entre las culturas presentes en el aula y fomentar el diálogo entre los estudiantes y la exploración de dichas diferencias. Vemos así, que existen distintas posibilidades para tratar de desarrollar un aprendizaje intercultural.

Sin embargo, comprobamos que todavía no existe la posibilidad completa de llevar al estudiante a actuar con ese componente cultural. No se presenta la oportunidad de entrenarse en el aula y desarrollar una competencia cultural completa (Puren 2014); es decir, plantear la necesidad de desarrollar el estereotipo más allá del contraste, en actividades que lo presenten

como tal, y que lleven al estudiante a comprender que dicho estereotipo es tan solo un espejismo de la realidad de la cultura meta.

Por su parte, Candelier (2003) elabora un programa educativo (EVLANG) con el objetivo de desarrollar un aprendizaje plurilingüe, en el que se desarrolle el interés de los estudiantes hacia las otras culturas presentes en el aula. El propósito del autor era provocar el interés y el choque cultural, a partir de actividades en las que se trabajan distintos aspectos de las culturas presentes en el aprendizaje. Este programa puesto en funcionamiento en la escuela primaria de algunas ciudades francesas pone de manifiesto que existen alternativas para fomentar la capacidad a abrirse a otras culturas. Por ello, como explica Iglesias Casal (2015), los alumnos de hoy día tienen la posibilidad de contrastar la realidad del manual con la realidad de la cultura meta gracias a múltiples intercambios, y esto puede provocar que muchos estudiantes cambien de opinión sobre sus visiones acerca de la realidad hispana. Al mismo tiempo pueden cambiar la forma en que ven y comprenden su propia cultura, al tomar distancia con esta para entrar en la cultura meta.

Conclusiones

7. Conclusiones

El presente trabajo de investigación ha tenido como punto de partida el componente cultural y el modo en que se aborda en los manuales de ELE. Siguiendo a Kramsch (1996), Areizaga (2002) y Areizaga, Gómez e Ibarra (2005), hemos definido el *componente cultural* como todo aquello que representa una cultura determinada y que se formula de la mano de otras disciplinas, para poner de manifiesto el contraste entre las culturas presentes en el aprendizaje de una lengua, permitiendo así el desarrollo de la competencia intercultural al mismo tiempo que se perfecciona la competencia comunicativa de los estudiantes.

Visto así, este trabajo ha descrito la manera en que el componente cultural se lleva al aula, a través de los manuales de ELE, tal y como se ha hecho en otros trabajos previos (Cain 1997, Puren 1998, Miquel y Sans 2004, Ambardiang y García Parejo 2006, Nieto y Zoller Booth 2009, entre otros). Por otro lado, se ha estudiado cómo se plantea realmente este componente en los manuales, basándonos en los estudios de Beacco (2000), Santamaría (2010) y Maíz Ugarte (2015). Fundamental es el estudio de la eficacia de los manuales a la hora de fomentar la competencia cultural de los alumnos y presentar al profesor como elemento clave en la enseñanza de ELE (Serrano Sánchez 2010, Lázaro 2003), ya que este va a desempeñar un papel de mediador entre las culturas presentes en el aula, procediendo a la interconexión entre ellas para acceder a la lengua meta.

La pregunta de investigación que planteamos fue si el hecho de considerar la cultura como un elemento central en el aprendizaje y la inclusión de esta, de la mano del MCER y del PCIC, ha cambiado la forma de entender el componente cultural a la hora de elaborar los manuales de ELE en la actualidad. A su vez, nos planteamos si esta nueva concepción de la cultura –como eje central del aprendizaje– ha supuesto un giro en lo que se refiere a la forma de tratar los estereotipos en los manuales, si dichos estereotipos siguen apareciendo en los manuales, sin plantear la posibilidad de entender la cultura hispana a través del contraste y la confrontación de los tópicos fosilizados acerca del mundo hispano, y si la cultura se utiliza para trabajar la lengua y desarrollar un aprendizaje crítico en el que los estudiantes puedan ir más allá del tópico para adentrarse en el conocimiento de la variedad del mundo hispano. Para ello, y para tratar la noción de estereotipo y la manera en que se plantea en la didáctica de LE, nos hemos ayudado de los trabajos de Cano Gestoso (1993), Gyóri (1997), Amossy y

Herscheberg-Pierrot (1999), Atienza Merino (2005), Iglesias Casal (2015), Abella Fernández (2015) y Rey Arranz (2016).

Los tres pilares del presente estudio son, por tanto, la cultura, la interculturalidad y la competencia sociocultural. Definir la noción de *cultura*, basándonos en autores como Tylor (1977), Viveló (1978), Morgan (1987), Cain (1997), Kuper (1999), Iglesias Casal (2003), permite comprender que dicha noción va más allá de la Cultura con mayúscula y de la civilización. Es necesario entender la cultura como eje central en el aprendizaje de una lengua, lo que va a permitir que el estudiante sea capaz de relacionarse y desenvolverse en una sociedad determinada. La llave que le permitirá establecer un contacto con una cultura meta, es decir, todos los valores, costumbres, comportamientos, actitudes que hacen que la lengua sea más que un cúmulo de frases aprendidas sin contexto. La cultura es el contexto en el que nos vamos a relacionar y en el que vamos a interactuar. Por ello, esta noción debe ser uno de los hilos conductores en la enseñanza-aprendizaje de LE. Sin la cultura, una lengua puede ser solo un cúmulo de automatismos y frases, aprendidas para emplearlas en situaciones determinadas, muchas veces sin lógica alguna. Saber hablar una LE no significa que podamos relacionarnos con los miembros de la sociedad en la que se habla dicha lengua. La lengua es la herramienta con la que nos comunicamos, la cultura es lo que nos indica de qué forma utilizar dicha herramienta.

En cuanto a la *interculturalidad*, es la llave que permite que se produzca un acercamiento a la lengua a través de la cultura. En efecto, el modelo de “contacto de lenguas”, que existe desde época antigua, sirve para comparar las lenguas, buscar los puntos en común así como los préstamos que se ocasionan con este contacto⁸. La interculturalidad se ha definido en este trabajo como el contraste entre culturas provocado por el choque entre ellas. Así pues, tanto la noción de contacto de lenguas como la de interculturalidad representan lo que hoy en día supone la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Por un lado, nuestra propia lengua se va fortaleciendo a medida que se mezcla con las demás, y, por otro, conforme se produce el choque cultural y se provoca el contraste entre la cultura meta y la de origen, el estudiante es capaz de definir el contacto de lenguas y apropiarse de dicho contacto para desenvolverse en la lengua meta.

⁸ Según trabajos clásicos como los de Haugen (1953) y Weinreich (1953: 1), “Two or more languages will be said to be in CONTACT if they are used alternately by the same persons. The language-using individuals are thus the locus of the contact”.

La noción de interculturalidad ha adquirido un gran auge en los últimos años. En un principio, se empleaba sobre todo para tratar cuestiones de diversidad y se fomentaba el desarrollo de programas interculturales que facilitarían la integración de las minorías en la sociedad y en las escuelas. Poco a poco, el término se fue aplicando al aprendizaje de LE, conforme se entiende que en el aprendizaje de una LE es necesario incluir la cultura, ya no solo la de la LE, también se requiere de la cultura de los alumnos para fomentar el desarrollo de una competencia intercultural. Para ello, nos hemos apoyado en los trabajos de Byram, Gribkova y Starkey (2002), Davcheva y Sercu (2005) y Nieto y Zoller Booth (2009), que ponen de manifiesto la importancia del desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes. En efecto, centrarse en la competencia comunicativa no es suficiente para que el alumno sea capaz de desenvolverse en una sociedad ajena a la suya. Se necesita desarrollar su capacidad para analizar sus conocimientos previos acerca de la lengua meta, confrontándolo tanto con la cultura de la lengua aprendida como con la suya propia, para que pueda apoyarse en una visión del mundo personal, contrastada, y entender el funcionamiento real de la cultura meta. De este modo, se analiza cómo se orienta la enseñanza de LE hacia un aprendizaje intercultural y de qué manera se puede fomentar el desarrollo de un pensamiento crítico en el aprendizaje de una LE. En este aspecto, seguimos a Tardo Fernández (2006), Hernández Méndez y Valdez Hernández (2010), Springer (2010) y Valls (2011), entre otros, para comprender la evolución de la interculturalidad en el proceso de aprendizaje de ELE.

Gracias al análisis de sus textos hemos podido observar que, para desarrollar un aprendizaje intercultural en el aula de ELE, es necesario crear un ambiente propicio para que las culturas presentes en el aprendizaje se relacionen. Hemos visto, asimismo, que para que se lleve a cabo este aprendizaje se necesitan dos ingredientes fundamentales. Por un lado, el papel del profesor, como mediador y portador de los conocimientos necesarios para provocar el choque entre las distintas culturas presentes en el aula, capaz de elaborar estrategias para desarrollar al máximo el contraste e ir más allá de los tópicos acerca de la cultura meta. Por otro lado, el manual, de vital importancia como herramienta portadora de una cultura meta necesaria para poder poner en tela de juicio los prejuicios y abrir el debate sobre dicha cultura, sirve para fomentar el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos. El manual ha de contener, por tanto, un conjunto de materiales que reflejen aspectos reales sobre la variedad hispana y estos aspectos deben estar incluidos en cada unidad del libro, formando parte del contenido comunicativo del mismo. De esta forma, el profesor podrá concentrarse en la enseñanza de la lengua y la cultura de forma que el alumno sea capaz de entender la

realidad de la sociedad hispana, basándose en los materiales del libro sin necesidad de buscar en otras fuentes externas.

El tercer y último pilar para alcanzar los objetivos es la *competencia sociocultural*, fundamental a la hora de desarrollar la interculturalidad en el aprendizaje de una LE, puesto que permite el desarrollo de la competencia comunicativa necesaria para descubrir el funcionamiento de la sociedad, proporcionando las herramientas necesarias para desenvolverse en esta. Apoyándonos en los trabajos de Byran y Zarate (1998) y Santamaría (2010), hemos definido la competencia sociocultural como todo aquello que permite al alumno no solo comprender la cultura meta, sino también desenvolverse en ella gracias a la creación de un puente entre su propia cultura y la de la sociedad de la lengua meta, fomentando de este modo el desarrollo de la competencia intercultural del estudiante. A su vez, hemos relacionado la competencia sociocultural con el enfoque comunicativo, apoyándonos en Byram (1988), Sánchez (1992) y Germain (1993), puesto que dicho enfoque conlleva un aprendizaje de la lengua que va más allá de las estructuras gramaticales, por lo que se necesita un conocimiento sociocultural que nos muestre la forma de interpretar los mensajes. Al poner el acento en esta competencia sociocultural, es necesario comprender lo que el MCER establece acerca del uso y el desarrollo de esta en el aprendizaje de una LE y, por ello, en este trabajo lo hemos analizado tal y como el MCER la considera, imprescindible para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, y el manual como herramienta clave para su desarrollo.

Por último, hemos analizado la función de esta competencia en el caso concreto de ELE. El PCIC refleja su importancia a la hora de tratar los referentes culturales y de desarrollar los saberes y comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales del estudiante. Para ello, presenta inventarios detallados con los aspectos que se deben incluir en los manuales de ELE, es decir, las herramientas necesarias para poner en valor la competencia sociocultural del alumno.

Con todo, el presente trabajo considera todos estos elementos para colocar el manual de ELE en una posición importante en el aprendizaje de la lengua, ya que sus páginas pueden contribuir al fomento de un aprendizaje capaz de desarrollar la competencia intercultural necesaria para que un estudiante pueda desenvolverse en una variedad hispana. Ese fomento de un aprendizaje intercultural contrastado y rico influenciará el desarrollo de una

competencia cultural y un aprendizaje co-cultural⁹, capaces de proporcionar un entorno de enseñanza-aprendizaje en el que, con la puesta en común de las distintas culturas presentes en el aula, se proponga una cultura común de aprendizaje.

7.1. Síntesis general

En este trabajo se ha analizado un corpus de manuales de ELE actuales que siguen los niveles marcados por el MCER (A1-A2-B1) para observar de qué forma se presenta la noción de cultura y el componente cultural hoy en día en clase de ELE. La primera parte del análisis se basa en tres aspectos clave para el desarrollo de la competencia intercultural. En primer lugar, los temas descritos por el PCIC y presentados bajo 5 categorías: 1. Conocimientos generales del mundo hispano; 2. Civilización; 3. Cultura con mayúscula; 4. Costumbres; 5. Comportamientos socioculturales. En segundo lugar, las destrezas que se utilizan para desarrollar el componente cultural. En tercer lugar, si el componente cultural se contrasta de alguna forma con la cultura de los alumnos.

La segunda parte del análisis responde a la hipótesis que planteaba esta investigación sobre si un estereotipo puede abarcar todo lo que es cultura, y si cada uno de los temas del PCIC puede comprender un tópico acerca de la cultura meta. Así, surge la noción de *cultura estereotipada*, es decir, un tipo de cultura caracterizada por subrayar las representaciones que se tienen acerca de la cultura meta y que se utilizan ya sea para atraer y motivar al alumno, mostrándole aquellos tópicos que hacen que el mundo hispano sea más exótico (la playa, el sol, el estilo de vida de los hispanos en general: trasnochar, la fiesta, la siesta), ya sea para subrayar aspectos de la civilización característicos con la historia de la cultura meta, pero que no corresponden con la sociedad actual ni permiten que el alumno conozca la forma de vida en los países hispanos. En el último apartado se ha examinado de qué manera estos tópicos se plantean en el corpus. De esta forma, los resultados obtenidos en los análisis permiten que comprendamos mejor cómo se trabaja el componente cultural en los manuales actuales, el papel que ocupan los estereotipos en la concepción de los contenidos del manual y si los métodos de enseñanza de ELE actuales fomentan el aprendizaje intercultural en sus contenidos.

⁹ Concepto de Puren (2002: 20) según el cual se designan “les phénomènes d’élaboration d’une culture commune par et pour l’action collective”.

La revisión de los **temas del PCIC**, por niveles, ha mostrado que existe una progresión en la variedad de estos, a medida que se avanza en el nivel de lengua. En efecto, apreciamos una preferencia importante por temas sobre las costumbres y los conocimientos generales del mundo hispano en el nivel A1 y vemos que en el nivel A2 se incrementa la Cultura con mayúscula y disminuyen los conocimientos generales del mundo hispano. Observamos también que, en este nivel, se aprecia una tendencia a tratar un componente cultural vacío, que se utiliza como decorado para atraer la curiosidad del alumno, pero que no se trata como elemento cultural en sí mismo. Por fin, en lo que respecta al nivel B1, vimos que la progresión aumenta y que los temas son más variados, a pesar de que las costumbres y la Cultura con mayúscula siguen siendo los dos temas más abordados. Así pues, podemos marcar una evolución en relación al análisis de Níkleva (2012: 182), en el que se concluía que el componente cultural no había aumentado en los manuales analizados.

No obstante, observamos que el tema de la civilización aparece poco representado en el corpus analizado. Esta es una de las conclusiones más llamativas del presente trabajo, pues, desde el nivel A1, vemos que apenas se trata lo relacionado con la historia y la evolución de la sociedad hispana. Es cierto que se subrayan acontecimientos importantes, como la guerra civil española o el descubrimiento de América; y que se destacan algunas personas relevantes del mundo hispano, como el Che Guevara, Cristóbal Colón o Francisco Franco, pero se acentúa así la visión estereotipada que se tiene acerca de los países hispanos, visión que no deja cabida para que el estudiante de ELE conozca la realidad actual, ya que, prácticamente, esta no se aborda. Todo esto conlleva que el estudiante de ELE se quede estancado en un periodo de la historia que no corresponde con la actualidad; periodo que, si bien ha marcado la evolución de los países hispanos, no ayuda al estudiante a comprender la forma de vida actual de/ en estos países. Además, se fosiliza una visión negativa del hispano, tanto en cuestiones de economía (países pobres), política (dictaduras, revoluciones), ya que parece que la imagen propuesta en los manuales refleja sociedades ancladas en el pasado. Así pues, es necesario que el tema de la civilización se represente desde los primeros niveles, mostrando la realidad actual política, económica y social de los países hispanos, y que se trate de fomentar la visión de un mundo que corresponde con el mundo al que pertenecen los estudiantes de ELE actuales.

Es cierto que en el nivel A1 el componente cultural se incluye paulatinamente a través de los conocimientos generales del mundo hispano, y que progresivamente se enfoca hacia las costumbres y la Cultura con mayúscula hacia el nivel A2. En este segundo nivel se plantea la

necesidad de presentar los tiempos del pasado tal y como indica el PCIC. Por ello, los manuales tienden a presentar temas históricos, para adentrarse en el relato de sucesos pasados y en las biografías de personajes. No obstante, centrarse en la figura de Franco, por ejemplo, no ha de ser una necesidad del manual. Se puede optar por momentos históricos más acordes con la realidad actual, y que motiven más al estudiante de ELE. Por fin, el nivel B1 es más propenso a tratar los diversos temas que comprende el componente cultural, y el corpus analizado lo demuestra: todos los temas son abordados en mayor o menor medida. El tema privilegiado en este nivel es el de la Cultura con mayúscula, con el que se presentan los contenidos de las unidades para tratar el propio componente cultural, o como mero decorado para tratar temas gramaticales. Las costumbres hispanas aparecen como otro de los temas recurrentes en este nivel, en el que, además, aparecen a menudo en actividades de preguntas abiertas, al igual que los comportamientos socioculturales.

Por lo que respecta a la **interculturalidad**, el nivel A1 pone de manifiesto la predisposición de los manuales a ir en la dirección de un aprendizaje más intercultural, al proponer actividades que fomentan el intercambio y el contraste entre las culturas presentes en el aprendizaje. No obstante, hemos observado que las actividades propuestas requieren una base que en este nivel todavía no está presente, de manera que el papel del profesor es imprescindible para dar una perspectiva intercultural al desarrollo de este tipo de ejercicios en los que, a menudo, se presentan preguntas abiertas para debatir en el aula. El nivel A2 muestra que existe un acercamiento hacia un aprendizaje más intercultural. Se proponen actividades que presentan la posibilidad de ser trabajadas de forma contrastada. No obstante, este tipo de actividad no es continua en el corpus, es decir, el contraste no se provoca de forma constante, haciendo que la adquisición de la competencia intercultural no sea homogénea en todo el aprendizaje. Por otra parte, como hemos señalado ya, gran parte del componente cultural empleado en este nivel se utiliza como decorado en actividades que se centran en aspectos gramaticales, dejando así espacios sin rellenar en lo concerniente al desarrollo de la competencia cultural del alumno. Así, una vez más, constatamos la necesidad de considerar la figura del profesor como eje central en el desarrollo de la competencia intercultural del alumno de ELE.

En el nivel B1 corroboramos el interés por integrar el aprendizaje intercultural en los manuales de ELE. Sin embargo, observamos que no se trata en la misma medida la diversidad hispana, que existe una tendencia a la hora de representar el mundo hispano en la que se

encuentran, sobre todo, actividades en la que España es el referente cultural. Teniendo en cuenta que las editoriales y los autores son españoles, podemos plantearnos si esto justifica que la visión de la variedad hispana se vea reducida a un referente cultural de España, o bien, sea necesario trabajar las “actitudes positivas respecto a la diversidad cultural” (Iglesias Casal 1998a: 467), reforzando e incrementando las actividades propuestas en el manual, de forma que se presente la diversidad hispana, y potenciando así el aprendizaje intercultural en el manual.

Por otro lado, con el análisis de este nivel corroboramos una vez más que el papel del profesor sigue siendo fundamental para el desarrollo de la interculturalidad en el aprendizaje de ELE. Los materiales que se proponen en los manuales necesitan muchas veces que el profesor reformule o prepare las actividades para enfocarlas hacia un aprendizaje más intercultural.

En resumen, el análisis del corpus de este trabajo pone de manifiesto la necesidad de plantear un componente cultural más activo en los manuales de ELE, por medio de materiales que permitan contrastar las distintas culturas presentes en el aula. Es cierto que, en un aula que cada vez es más multicultural, no es fácil proponer actividades que motiven a todos los estudiantes. Sin embargo, presentar materiales predispuestos al contraste, auténticos, variados y representativos de la diversidad hispana permitiría que la enseñanza-aprendizaje de ELE se enfocara más en el desarrollo de una competencia intercultural y en la evolución de la clase de ELE hacia un encuentro co-cultural, en el que todas las culturas presentes tendrían cabida en el proceso de aprendizaje, fortaleciendo la competencia cultural de los alumnos y permitiendo que el profesor fuera un mediador entre las culturas presentes, sin que ello supusiera un esfuerzo suplementario.

El análisis realizado permite observar asimismo que las **destrezas** no se tratan de forma equilibrada, y que existe una tendencia, traída con el enfoque comunicativo, de seleccionar actividades en las que se fomenten tanto la expresión oral como la comprensión escrita. Vemos que en los tres niveles analizados encontramos actividades en las que se pretende trabajar la interacción oral en el aula, el trabajo en grupo y la puesta en común de investigaciones previas acerca de los temas del PCIC. Hallamos también textos escritos para desarrollar la comprensión escrita del estudiante, sobre todo en los niveles A2 y B1. Se encuentra, en menor medida, la comprensión oral, y, por último, la expresión escrita pasa prácticamente desapercibida.

Sabemos que el MCER fomenta un aprendizaje basado en la acción y este tipo de aprendizaje es el más utilizado en los manuales de ELE. Esto conlleva a que en el aula de ELE se tienda a trabajar la comunicación a partir de actividades que fomenten la interacción y la expresión oral, para mantener la motivación de los estudiantes y presentar un aprendizaje más activo en el aula. No obstante, para adquirir una competencia comunicativa es necesario fortalecer las bases de la lengua por medio de la comprensión escrita y la comprensión oral, para así desarrollar una competencia comunicativa. A su vez, el hecho de no tratar todas las destrezas en el manual de forma equilibrada conlleva una simplificación en lo referente a las posibles situaciones comunicativas en las que el estudiante puede desarrollar una competencia intercultural.

En suma, comprobamos que, a la hora de trabajar el componente cultural en los manuales actuales, se tiende a fomentar ciertas destrezas y se pasan por alto otras, lo que supone un desequilibrio a la hora de integrar el componente cultural. No existe ningún texto que estipule la necesidad de trabajar todas las destrezas en la misma medida; sin embargo, integrarlas todas en el aprendizaje intercultural proporcionaría al estudiante la posibilidad de adquirir un aprendizaje más equilibrado, en el que sería capaz de desarrollar su competencia intercultural tanto en las destrezas orales como en las escritas.

Este primer análisis permite comprobar que los manuales actuales se encuentran en una encrucijada entre la manera de entender la cultura en el aprendizaje de idiomas antes del MCER, y la manera en que se pretende enseñar una LE hoy día. Percibimos que se ha pasado de un aprendizaje en el que se priorizaba la pronunciación, la palabra, la gramática, la lectura y los ejercicios de imitación para tratar las destrezas orales, a un enfoque en el que la pronunciación ocupa un espacio casi inexistente en el manual, y que la gramática se presenta en los contenidos comunicativos y se fomenta la interacción.

Con todo, el componente cultural se considera como elemento clave en la enseñanza-aprendizaje de la lengua, y vemos que desde la creación del MCER ha evolucionado la forma en que este se presenta en los manuales. No obstante, todavía no se ha logrado integrarlo en un aprendizaje de LE equilibrado en el que se trate de forma contrastada, relacionándolo con los contenidos gramaticales y poniendo el acento en ambos. Además, se sigue tratando como un componente para integrar las actividades orales del aprendizaje, dejando de lado una visión

en la que cada componente del aprendizaje tenga cabida en el manual de forma homogénea, integradora y progresiva, para fomentar y fortalecer el aprendizaje de la LE.

Esta tesis presenta también un breve análisis de los **estereotipos** encontrados en el corpus de manuales. Estos aparecen progresivamente en las tres series de libros de texto analizadas, provocando la necesidad de comprobar si su utilización en el manual se hace de forma que este sea un elemento del componente cultural del aprendizaje, o bien fortaleciendo la fosilización de este en el *input* del alumno. El problema de los estereotipos es precisamente ese: su utilización en los manuales requiere que sean trabajados de forma contrastada, lo que significa que el papel del profesor es fundamental para que sean puestos en contexto y analizados debidamente. Por todo ello, ya no solo se ha de tener en cuenta la forma de ver la diversidad hispana del manual a la hora de presentar un estereotipo, sino que también es necesario que el profesor sea objetivo y capaz de privilegiar el contraste cultural, para evitar la fosilización de este en el aprendizaje de la lengua.

El análisis del corpus muestra que los tópicos sobre el mundo hispano disminuyen considerablemente en los manuales. No se han encontrado de forma sistemática referencias a los toros, al flamenco, al “típico español” o al “típico mexicano”, por ofrecer solo unos ejemplos concretos. Sin embargo, en lo relacionado con la forma de ser y de vivir del español y del hispano, en general, se sigue mostrando una imagen en la que sobresalen aspectos como la siesta, la buena vida y la vida nocturna. Vemos que, a pesar de tratar estos temas, los manuales hacen un esfuerzo por romper con esa visión del hispano anclada en el pasado y mostrar una sociedad más abierta y menos estereotipada (Gil Bürmann 1998, Iglesias Casal 2003). El hecho de tratar el componente cultural bajo una perspectiva intercultural ayuda a que se pueda debatir y contrastar el estereotipo, permitiendo así que el alumno tenga una visión más acorde con la realidad de la sociedad hispana.

La incorporación de actividades en las que se utilizan materiales elaborados pone de manifiesto el interés por mostrar esta sociedad tal y como es hoy en día. Tratar de llevar al aula un aprendizaje intercultural es fundamental para romper con los estereotipos. No obstante, los manuales, como hemos dicho, pasan por alto un tema que parece fundamental, que es el de la civilización: mostrar la sociedad hispana hoy, ir más allá de los personajes históricos que poco dicen a los estudiantes más jóvenes, centrarse en mostrar aspectos de la economía, la política y la sociedad actual para que el alumno pueda adquirir un sentido crítico

y romper los tópicos acerca de la cultura hispana. Además, el hecho de no presentar la variedad hispana en su diversidad y centrarse en una visión simplificada de esta conlleva también a que el alumno no sea consciente de esta diversidad, y que se estereotipe y clasifique a toda la sociedad hispana en una misma categoría.

Con todo, este trabajo subraya la importancia de fomentar un aprendizaje intercultural en los manuales de ELE, seguir avanzando de acuerdo con la realidad de una sociedad globalizada, en la que es necesario que se presente el componente cultural como hilo central del aprendizaje, pero que además contenga otros contenidos comunicativos, y que todos ellos se trabajen de forma integrada en el aprendizaje de la lengua.

Los manuales analizados muestran que este proceso no acaba de consolidarse, que todavía no está claro lo que es el componente cultural y que todavía es necesario desarrollar una didáctica de la competencia intercultural en el aprendizaje de ELE. A su vez, hemos comprobado que nuestro corpus necesita que el profesor tenga una sólida formación intercultural para poder llevar a cabo el aprendizaje del componente cultural propuesto en el manual.

7.2. Otros aspectos relacionados

La confección de esta tesis nos ha permitido, asimismo, reflexionar brevemente sobre otros aspectos clave en la enseñanza-aprendizaje del componente cultural. Por un lado, como hemos visto anteriormente, se requiere una didáctica focalizada en el aprendizaje intercultural de una LE. En efecto, el hecho de que el MCER proponga la incorporación de un componente cultural en el aprendizaje de una LE supone una visión nueva a la hora de tratar los contenidos del manual. Sin embargo, el análisis nos ha demostrado que, pese a tener todos los ingredientes, proporcionados por el PCIC en sus inventarios, todavía no se ha propuesto la forma de hacerlo de modo que este componente se integre en el manual y no sea un objeto aparte.

Como hemos señalado, la incorporación del componente cultural supone un aprendizaje intercultural en el que se aborden las culturas presentes en el aula y los estereotipos, rompiéndolos en lo posible, para hacer que el estudiante desarrolle una competencia capaz de llevarle hacia una comprensión de la cultura meta contrastada y acorde con la realidad, para que así pueda desenvolverse mejor en la sociedad hispana, y sin

prejuicios. Por ello, este análisis comprueba que en la enseñanza-aprendizaje de ELE es necesario consagrar una didáctica de la competencia intercultural en ELE.

En otro orden de ideas, el análisis del corpus demuestra que un aspecto clave dentro de este aprendizaje es la figura del profesor, la orientación de este hacia un enfoque intercultural capaz de, por un lado, desmenuzar los contenidos del manual de forma contrastiva teniendo en cuenta las culturas presentes en el aula, y, por otro, fomentar el desarrollo de un espacio co-cultural en el que se desarrolle una cultura común de aprendizaje (Puren 2014). Por último, es necesaria su labor de mediación de forma objetiva entre las culturas presentes, para así completar un aprendizaje intercultural.

En cuanto a los **tipos de actividades** que incluyen los manuales analizados para fomentar el componente cultural, estos ponen de manifiesto la tendencia actual de los autores por trabajar con materiales que se correspondan con la sociedad actual, y que puedan ser comprendidos e identificados por los alumnos. Se favorecen, de este modo, textos de las redes sociales, internet, correos electrónicos y prensa interactiva, y se presentan actividades sobre situaciones reales acordes con la actualidad (los temas ‘comodín’). El corpus muestra también un incremento en cuanto a actividades en forma de preguntas abiertas, en las que se pide el punto de vista del estudiante y sirven para debatir aspectos de la sociedad meta en el aula. Este tipo de cuestiones aparece como una de las actividades más utilizadas para trabajar el aprendizaje intercultural en el aula. El problema con tales preguntas viene dado, por un lado, por su uso en los niveles iniciales, en los que el estudiante no cuenta con una base que le permita hablar del tema de forma abierta, siendo imprescindible la figura del profesor para establecer un guion con el que los estudiantes puedan ayudarse para debatir la cuestión tratada (por ejemplo, en el nivel A1 se pregunta al alumno su opinión sobre la “identidad”).

Por otro lado, es importante subrayar que este tipo de preguntas se plantean a menudo en la doble página de presentación de la unidad, lo que implica que el tema es nuevo para el alumno y que todavía no posee ni el léxico ni las estructuras lingüísticas necesarias para tratar la cuestión. Además, vemos que en muchas ocasiones las actividades proponen un componente cultural que tan solo sirve como decorado para tratar aspectos gramaticales de la unidad, sin establecer el vínculo correspondiente con el tema del PCIC al que corresponde, por ejemplo, con la utilización de imágenes de personajes conocidos en un ejercicio sobre *ser* y *estar*, sin cuidar la información que se da del personaje, ya que lo que se privilegia es el contenido gramatical.

Así pues, en un aprendizaje intercultural de la lengua, el manual ha de proponer actividades que tengan en cuenta el nivel de los estudiantes. En un nivel A1 es fundamental proponer una base o guion con el que el alumno pueda avanzar en el desarrollo de su propia interculturalidad, es decir, proponer por ejemplo un tema del PCIC, como podría ser los conocimientos generales del mundo hispano: “Nombra dos ciudades españolas que conozcas”, y a partir de ahí lanzar preguntas sobre aspectos de estas ciudades, para responder a partir de distintas propuestas ofrecidas al estudiante, ya sea con el apoyo de un video en el que se hable de las características de algunas ciudades españolas, ya sea con un texto escrito. De esta forma, el alumno sigue una estructura de apoyo con la que puede ir avanzando en el aprendizaje intercultural conforme adquiera conocimiento sobre las cuestiones planteadas en el ejercicio (Poradowska 2016). En niveles en los que el estudiante posea una base mayor gramatical y léxica, se pueden presentar actividades con videos, audios o textos escritos en los que se traten aspectos relacionados con los temas del PCIC y plantear preguntas semiabiertas para desarrollar en el aula. De esta forma, además de estimular el aprendizaje intercultural, se trabajan distintas destrezas a partir de una única actividad, fomentando así el desarrollo de las competencias intercultural y comunicativa del alumno.

Hemos visto también que los manuales tienden a presentar las unidades con distintas actividades para ir progresando en contenidos gramaticales y léxicos, pero el resultado es que el manual –en términos generales– se presenta como un listado de ejercicios y actividades en los que se busca dar mucha información en poco tiempo. En un aprendizaje intercultural, el objetivo es ir adquiriendo un bagaje lo más amplio posible sobre la cultura meta, conforme se avanza en el proceso de aprendizaje. Esto no supone acumular estructuras utilizadas en distintas actividades durante un curso, más bien se trata de ir avanzando en una idea, en un tema del componente cultural, con la ayuda de estructuras nuevas y poniendo en funcionamiento las distintas destrezas del aprendizaje. Para desarrollar la competencia intercultural de un estudiante es imprescindible que la actividad sea más completa y progresiva, es decir, en lugar de proponer 15 actividades en cada unidad del manual, se pueden presentar solo 7, pero que contengan un componente cultural a partir de un guion más o menos abierto con las estructuras comunicativas necesarias para progresar en el aprendizaje de ELE.

Por lo que respecta a las **metodologías empleadas**, a la hora de presentar el componente cultural los manuales se basan en un enfoque comunicativo y tienden a trabajar por tareas, proponiendo al final de la unidad una última actividad para asimilar el contenido de toda la lección. La realidad del aula hace que este tipo de metodología no se trabaje tal cual. El programa del curso viene marcado, por lo general, por el MCER y el PCIC, y en este programa hay que procurar presentar demasiado contenido gramatical en relación con las horas previstas para concluir dicho programa en un semestre (es el caso canadiense, por ejemplo). Esto conlleva que la metodología propuesta no sea realista a la hora de desarrollarla en el aula, y que se elijan las actividades más representativas del manual según el objetivo planteado. De esta forma, el profesor decide qué actividades presentar en clase, por lo que el manual no se trabaja de forma homogénea: es una herramienta que el profesor utiliza para trabajar en clase. El análisis del corpus realizado confirma este tipo de aprendizaje en el aula, ya que se observa un desequilibrio entre las actividades que proponen el estudio de determinadas estructuras y las que proponen concentrarse en un determinado componente cultural.

Según nuestra concepción, la metodología empleada a la hora de realizar un manual debería tener en cuenta la realidad del aula y presentar unidades en las que fomentar el componente cultural como base de la unidad, así como un guion de actividades que desarrollen dicho componente, a través de estructuras gramaticales y del léxico correspondiente. De esta forma, se trabajarían de forma homogénea las distintas destrezas, la gramática y el léxico, para consolidar las competencias necesarias para que el alumno avance en su aprendizaje. Asimismo, el hecho de presentar las unidades de esta forma fomentaría el uso del manual en el aula y ayudaría a que el profesor no tuviera que realizar un trabajo suplementario para establecer las actividades del manual que son importantes y buscar cómo completar el programa con aportes de otros materiales.

7.3. Aportes del trabajo al área de conocimiento

En primer lugar, en este trabajo se ha revisado una de las facetas que tienen los manuales de ELE actuales. Esta revisión se ha trazado a través del componente cultural descrito por el PCIC, el aprendizaje intercultural como hilo conductor del corpus y, por último, las destrezas necesarias para resolver las actividades del manual. De esta manera, en el plano teórico, esta investigación propone una plantilla de análisis con la que evaluar la metodología intercultural

en un manual de ELE, al mismo tiempo que se profundiza en el desarrollo del componente cultural en el mismo.

A su vez, una de las aportaciones teóricas que resulta del análisis es la de comprender mejor la evolución del estereotipo en los manuales de ELE, ya que destacamos una disminución de los tópicos a la hora de abordar cuestiones culturales, pero observamos que se acentúa una visión de la sociedad hispana que no corresponde con la actual, al seguir tratando aspectos de civilización fosilizados, sin llegar a mostrar una sociedad hispana más acorde con el público actual.

Este trabajo ofrece, asimismo, pistas sobre la necesidad de plantear una didáctica de enseñanza-aprendizaje de ELE enfocada en la noción de interculturalidad y su puesta en funcionamiento, tanto en los manuales como en la formación de profesores. Los resultados de este trabajo muestran que todavía no existe un consenso a la hora de plantear un aprendizaje intercultural en la didáctica de LE, y manifiesta la necesidad de establecer una malla con la que filtrar el componente cultural para elaborar un manual de ELE. Como es sabido, el PCIC propone un inventario fundamental a la hora de establecer los contenidos culturales, por niveles, pero no los regula de forma progresiva e integradora, por lo cual los autores de los manuales y las editoriales son los que deciden qué componente utilizar y en qué momento. Gracias al análisis efectuado se puede comprobar qué elementos podrían funcionar mejor a la hora de programar las unidades en un libro.

En relación a los trabajos previos efectuados sobre el análisis del componente cultural en los manuales de ELE, comprobamos que todos ellos coinciden en la necesidad de definir la noción de cultura y analizarla según lo que dichos manuales entienden sobre ella, mostrando así la ausencia de un consenso con respecto a lo que se entiende por *cultura* en el aprendizaje de ELE y la ausencia de teoría en este campo. De este modo, los textos estudiados describen el componente cultural como un apartado que forma parte de los manuales, y se proponen fichas de análisis para observar la cantidad de elementos culturales que ofrece un determinado libro enfocado hacia un público concreto. Esto supone un aporte importante a la hora de conocer la estructura del método e indica al investigador la metodología del manual.

Sin embargo, no todos los trabajos realizados en este campo ofrecen una visión sobre la integración del componente cultural en el aprendizaje. El estudio de Blanco Canales (2010), por ejemplo, surge de la necesidad de analizar los manuales de ELE que existen frente al incremento del número de alumnos en el mundo. Sirviéndose del MCER, de las *Orientações*

curriculares para o ensino médio. Conhecimentos de língua estrangeira (español) (2006), del *National Standards in Foreign Language Education Project* (1996) y del PCIC, Blanco Canales establece unos criterios que se han convertido en un instrumento de análisis básico para ayudar, tanto a profesores como a autores de manuales, editoriales e investigadores, a analizar, valorar y elaborar materiales didácticos para la enseñanza de ELE. El objetivo del proyecto era buscar carencias y establecer criterios. Dado que el estudio concierne únicamente a materiales destinados a la enseñanza de niños y jóvenes, y que no existe mucho material para trabajar con este público, el proyecto no ha podido experimentarse lo suficiente como para determinar lo que le falta y lo que le sobra en su enseñanza.

En definitiva, Blanco Canales (2010) ofrece una serie de pistas sobre los criterios que hay que tener en cuenta a la hora de elaborar un manual y la plantilla de análisis sobre su contenido. No obstante, resulta excesivamente largo y no trata lo suficiente los temas relacionados con la cultura. Es una plantilla para que el autor sepa en qué criterios puede basarse a la hora de elaborar un manual.

Por su parte, Areizaga, Gómez e Ibarra (2005) subrayan la importancia del componente cultural en la enseñanza de ELE y hablan del enfoque comunicativo como la metodología más adecuada para llevarlo a cabo. A partir de este planteamiento, los autores reflexionan sobre lo que quiere decir aprender una lengua extranjera, y sobre la importancia que tiene la cultura en este aprendizaje. De esta manera, plantean un análisis de materiales didácticos para estudiar el componente cultural de dos manuales, describiendo la estructura del manual y el público al que va dirigido. Finalmente, concluyen que el manual es un intento de acercar la cultura al aula y que todavía le falta una reflexión intercultural adecuada para conseguir que el alumno asuma la competencia comunicativa intercultural. También ponen de relieve algo esencial a la hora de analizar un manual de LE, y el hecho de que la visión que muestra dicho manual sobre la cultura no es objetiva, sino que más bien está “codificada” por la forma en que editor y autor la ven y la presentan.

Como hemos comprobado, existen numerosos estudios acerca de la forma de llevar el componente cultural al aula de ELE. Muchos de esos estudios se basan en la figura del profesor, en el alumno y en la metodología. No obstante, también se han publicado análisis de manuales para intentar, por un lado, comprobar lo que se entiende por cultura y cómo se puede trabajar en ELE, y, por otro, ver el modo en que la cultura puede transmitirse de forma más acorde a lo que se espera en el aprendizaje de una LE. En definitiva, los estudios sobre el

componente cultural muestran que todavía no existe un equilibrio entre las culturas formales o no formales, y en este sentido nuestra tesis se puede incluir en esta corriente. Se aprecia, asimismo, la ausencia de materiales que pongan al alumno en una situación de aprendizaje más acorde con los objetivos establecidos en el MCER. Todavía no se ha conseguido dar el paso entre un aprendizaje de la lengua en el que la cultura es un apoyo, y un aprendizaje de la cultura en el que la lengua es la herramienta fundamental para acercarse a esa cultura. Por ello, vimos necesario plantear un análisis del componente cultural basándonos en manuales que representan el periodo actual, para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje del componente cultural en ELE hoy día. Con todo, el aporte de este trabajo, a través de la plantilla de análisis realizada, proponemos una herramienta con la que autores y editoriales puedan planear manuales de ELE en lo que se integre el componente cultural, teniendo en cuenta las destrezas empleadas en cada actividad, la progresión en cuanto al proceso de desarrollo de la competencia intercultural en cada unidad, así como la integración del componente cultural de forma homogénea en su metodología.

7.4. Futuras investigaciones

Una de las investigaciones prácticas que puede desarrollarse de este trabajo del análisis del componente cultural es la elaboración de materiales didácticos para los niveles estudiados (A1-B1), partiendo de los resultados obtenidos. En concreto, la creación de propuestas detalladas que permitan a los autores de manuales establecer criterios, a la hora de elaborar las unidades, gracias a ejemplos de actividades y ejercicios en las que se propondría el componente cultural necesario en cada uno de los niveles de enseñanza, fomentando el desarrollo de las destrezas para adquirir la competencia intercultural requerida para que el estudiante de ELE pueda moverse dentro del ámbito hispano. De esta manera, se aprovecharía mejor el trabajo realizado por el Instituto Cervantes con el PCIC, enfocando hacia un aprendizaje intercultural global de la lengua.

A su vez, este trabajo pone de manifiesto también la necesidad de futuras investigaciones en relación a una didáctica de ELE dirigida hacia un aprendizaje intercultural, tanto en lo referente al planteamiento del manual como a la formación de profesores de ELE.

7.5. Consideraciones finales

Esta última sección termina con unas breves consideraciones para los autores de manuales y las editoriales de ELE, en relación al componente cultural.

Un manual que se precie tiene la responsabilidad de guiar a los alumnos en el aprendizaje de una LE. Este papel es diferente de otros tipos de manuales de aprendizaje, ya que la apropiación de la lengua es una competencia inscrita en la genética humana y se puede producir sin enseñanza alguna (Beacco 2000: 3). Por ello, los manuales de LE han de motivar al público por medio de materiales que den la oportunidad al estudiante de adentrarse en la cultura meta, conocerla e identificar los rasgos que la caracterizan. Por otra parte, es fundamental que los autores conciban la integración del componente cultural no como un elemento más, sino como el eje central del aprendizaje, para que las unidades, los contenidos lingüísticos y léxicos giren en torno a la cultura. No se trata de presentar inventarios con datos sobre los países hispanos, ni tampoco de hablar de las costumbres o de la Cultura con mayúsculas en ciertas actividades del manual, la idea es hacer que cada unidad parta de ese componente cultural para desarrollar cada una de las competencias del alumno de ELE.

Hoy día encontramos que en numerosos centros educativos de todo el mundo se tiende hacia el bilingüismo desde los primeros cursos. De repente, los alumnos se encuentran aprendiendo matemáticas, música o biología en un idioma distinto al suyo. Los profesores de otras materias, en muchas ocasiones, tienen que prepararse para un examen de nivel B2 en una lengua determinada para poder dar clase de su especialidad en dicha lengua (generalmente el inglés, pero también el francés, el español o el alemán en otros contextos educativos). El resultado es que muchos alumnos aprenden de forma automática frases que no entienden ni siquiera en su propia lengua para superar una asignatura. Parece que esta es la tendencia del futuro en la enseñanza-aprendizaje de LE: se necesita un nivel X en una lengua Y para proporcionar un bagaje a los estudiantes en dicha lengua. Sin embargo, creemos que esto es una forma de automatismo en la que el contexto pierde todo su sentido y lo único que cobra importancia es la repetición de estructuras.

Si, en cambio, se planteara el aprendizaje de LE como una forma de entender el universo multicultural en el que vivimos hoy, sería posible ir más allá de la estructura y comprender que una lengua se aprende en contexto y que sirve para entender el mundo que nos rodea, gracias al contraste entre las distintas culturas que lo forman. Queremos que la sociedad del futuro sea capaz de expresarse en distintas lenguas en cualquier situación, pero seguimos enseñando LE como un listado de estructuras para utilizar en contextos, por lo general, en los que el alumno probablemente ni se vea expuesto en el futuro.

Por todo ello, en la realización de guías de aprendizaje de una LE habría que otorgar un papel primordial a la cultura, y utilizarla como base fundamental en los planteamientos de enseñanza de los manuales.

Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'Education Interculturelle*. París: Presses universitaires de France.
- Abella Fernández, T. (2015). “El desarrollo de la competencia intercultural en el contexto cubano: estrategias para la superación de estereotipos en la clase de E/LE a través de la propuesta didáctica ‘¡Qué linda es Cuba!’”. *Foro de profesores de E/LE*, 11: 7-16.
- Alba Méndez, A. (2001). “La cultura española más allá de los tópicos”. M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE. ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 137-144.
- Alonso, E. (2012 [1994]). *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*. Madrid: Edelsa.
- Alonso, E., Corpas, J. y Gambluch, C. (2015a). *Diverso 1*. Madrid: SGEL.
- Alonso, E., Corpas, J. y Gambluch, C. (2015b). *Diverso 2*. Madrid: SGEL.
- Alonso, E., Corpas, J. y Gambluch, C. (2016). *Diverso 3*. Madrid: SGEL.
- Álvarez Baz, A. (2003). “La interculturalidad en la clase de E/LE. Estudio de campo”. M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de la ASELE. El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad*. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 120-129.
- Álvarez Baz, A. (2014). “Estudio de un corpus de manuales para analizar el desarrollo de las habilidades y actitudes interculturales sugeridas en el *Plan curricular de Instituto Cervantes*”. N. M. Contreras Izquierdo (ed.), *Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. Málaga: ASELE, 59-70.
- Álvarez Baz, A. (2015). “El docente intercultural en ELE y sus materiales: propuesta de actuación en el aula”. O. Cruz Moya (ed.), *Actas del XXVI Congreso Internacional de la ASELE. La formación y competencias del profesorado de ELE*. Sevilla: ASELE, 75-88.
- Álvarez Martínez, M. A., Blanco Canales, A., Gómez Sacristán, M. L. y Pérez de la Cruz, N. (2015). *Sueña 1*. Madrid: Anaya.
- Ambadiang, T. y García Parejo, I. (2006). “La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural”. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 18: 61-92.
- Amossy, R. y Herschberg-Pierrot, A. (1999). *Stéréotypes et clichés*. París: Nathan Université.

- Angousture, A. (2004). *L'Espagne, idées reçues*. París: le Cavalier bleu.
- Areizaga, E. (2002). "El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico". *Cultura y Educación*, 14: 161-175.
- Areizaga, E., Gómez, U. e Ibarra, E. (2005). "El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras como línea de investigación". *Revista de Psicopedagogía*, 10/2: 27-45.
- Atienza Merino, J. L. (dir.) (2005). *¿Cómo se ven? ¿Cómo nos ven? Atrapados en los estereotipos. Una investigación sobre las representaciones culturales de estudiantes extranjeros de la Universidad de Oviedo*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Auger, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Fernelmont: EME éditions.
- Beacco, J. C. (2000). *Les dimensions culturelles de l'enseignement de langues. Des mots aux discours*. París: Hachette.
- Benito Ullán, M. C. (2007). "Tratamiento de la interacción en el aula de ELE: análisis de manuales". E. Balmaseda (ed.), *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño: Universidad de la Rioja/ ASELE, vol. 1, 351-364.
- Blanchet, Ph. (2007). "L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique". *Revue Synergies*, 3: 21-27.
- Blanco Canales, A. (2010). "Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/ segunda lengua para niños y jóvenes". *RESLA. Revista Española de Lingüística Aplicada*, 23: 71-91.
- Bravo-García, E. (2018). "La competencia cultural: desarrollo y límites en la docencia". *Revista Electrónica del Lenguaje. Monográfico*, 5. Disponible en línea: <https://hdl.handle.net/11441/81819>
- Bravo Moreno, D. 2015. "La educación y la construcción de una ciudadanía intercultural". *Tinkuy. Boletín de investigación y debate*, 22: 57-66.
- Byram, M. (1988). "Foreign Language Education and Cultural Studies". *Language, Culture and Curriculum*, 1: 15-31.
- Byram, M. (2012). "Language Awareness and (Critical) Cultural Awareness-Relationship, Comparisons and Contrast". *Language Awareness*, 21: 5-13.

- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Byram, M y Zarate, M. (1998). “Définition, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle”. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 26:70-96.
- Cabral Bruno, F. (2019). “La producción de materiales didácticos: entrevista a Neus Sans Baulenas”. *Revista EntreLinguas*, 1/5: 92-99.
- Cabreiro Ruiz, M. A., Gómez Sacristán, M. L., y Ruiz Martínez, A. M. (2015). *Sueña 2*. Madrid: Anaya.
- Cain, A. (1997). “L’acquisition de compétences culturelles en classe de langue, quels outils, quelles démarches spécifiques?”. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 106: 201-208.
- Canale, M. (1983). “From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy”. J. C. Richard y R. W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman, 2-14.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Candelier M. (2003). *L’éveil aux langues à l’école primaire, Evlang: bilan d’une innovation européenne*. Bruselas: De Boeck.
- Cano Gestoso, J. I. (1993). *Los estereotipos sociales: el proceso de perpetuación a través de la memoria selectiva*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid (tesis doctoral).
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. y Thurrell, S. (1995). “Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications”. *Applied Linguistics*, 6/2: 5-35.
- Continuum. 2019. Observatorio de ELE (Español Lengua Extranjera), educación y cultura digital. “Entrevista a Lourdes Miquel”. Disponible en línea: <https://ccontinuumedu.wordpress.com/entrevistas/lourdes-miquel/>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya/ Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of References for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volumen with new descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe. Disponible en línea: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

- Corpas, J., García, E. y Garmendia, A. (2017a). *Aula internacional 1*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2017b). *Aula internacional 2*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2017c). *Aula internacional 3*. Barcelona: Difusión.
- Coscarelli, A. (2014). “Consideraciones en torno al uso de material auténtico en la clase de ELSE”. *V Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, 25 y 26 de septiembre de 2014*. Ensenada, Argentina: Universidad Nacional de la Plata. Disponible en línea: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7488/ev.7488.pdf
- Cristoffanini, P. R. (2005). “Estereotipos y mitos: La representación de los “latinos” en el cine norteamericano”. *Sociedad y Discurso*, 7: 1-24.
- Davcheva, L., Sercu, L. (2005). “Culture in Foreign Language Teaching Materials”. L. Sercu et al. (eds.), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 90-109.
- Demougin, F. (2010). “La didactique des langues–cultures à la croisée des méthodes”. *Tréma: Approche culturelle de l’enseignement du français*, 30: 1-11.
- Díaz Rodríguez, L., Martínez Sánchez, R. y Redó Banzo, J. A. (2011). *Guía de contenidos lingüísticos por niveles del español: Según el Marco Común Europeo de Referencia para ELE*. Barcelona: Octaedro.
- Diller, J. V., y Moule, J. (2005). *Cultural competence: A primer for educators*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Emongo, L. (2014). “Introduction à une épistémologie de l’inter-cultures”. L. Emongo y B. W. White (eds.), *L’interculturel au Québec. Rencontres historiques et enjeux politiques*. Montreal: Les Presses de l’Université de Montréal, 221-249.
- Estañ, L. (2015). “Hacia una interculturalidad crítica en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera”. *Revista Electrónica del Lenguaje*, 1: 1-16.
- Ezeiza Ramos, J. (2007). *Analizar y comprender los materiales de enseñanza de lenguas en perspectiva de síntesis. Aplicación a los manuales para la enseñanza de E/LE a adultos*. Madrid: Universidad Antonio Nebrija (tesis doctoral).
- Fernández, S. y Pozzo M. I. (2013). “La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE”. *Diálogos Latinoamericanos*, 22: 27-45.
- Franco, T. (2012). “¿Qué papel desempeñan los estereotipos en el aprendizaje del español como lengua extranjera?”. *HAL Archives-ouvertes*. Disponible en línea: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00828738/>

- Galindo Merino, M. (2005). "La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas". *Interlingüística*, 16: 431-441.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publisher.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. París: CLE International.
- Gil Bürmann, M. (1998). "El componente cultural en los manuales de E/LE: análisis de materiales". *REALE. Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 9-10: 87-106.
- Gratton, D. (2009). *L'Interculturel pour tous. Une initiation à la communication pour le troisième millénaire*. Montreal: Éditions Saint-Martin.
- Gómez, S. (2004). "Metodología y didáctica de la enseñanza de la historia y la cultura españolas para alumnos extranjero". *Actas del Programa de Formación para Profesores de E/LE 2003-04*. Múnich: Instituto Cervantes de Múnich, 131-139.
- Gómez Jimeno, C. (2006). "La importancia de enseñar la cultura en el aprendizaje de un idioma". *Revista de Educación del CeP de Toledo*, 8: 18-34.
- González Boluda, M. (2015). "Hacia una perspectiva intercultural en los manuales de español lengua extranjera (ELE)". *Zona próxima*, 22: 216-225.
- Gyóri, A. (1997). "¿Cómo proceder con los estereotipos en la enseñanza de lenguas extranjeras?". *Actas del XXXII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español. Español: Uniendo Culturas*. Madrid/ Valencia: AEPE, 77-86.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., Wiseman, R. (2003). "Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory". *International Journal of Intercultural Relations*, 27: 421-443.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en Famille au plurilinguisme à l'école*. París: L'Harmattan.
- Hélot, C. y Benert, B. (2006). "Comment penser la notion 'd'interculturel' dans la formation des enseignants du premier degré en France? Analyse de trois notions: l'étranger, la rencontre, l'autre". *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4: 77-102.
- Hernández Méndez, E. y Valdez Hernández, S. (2010): "El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas". *Decires. Revista del Centro de enseñanza para extranjeros*, 12/14: 91-115.

- Hernández Muñoz, N. (2012). “El choque intracultural en español. Perspectivas desde la formación de profesores de ELE”. *Porta Linguarum*, 22: 109-126.
- Huelva Unternbäumen, E. (2015). *Cultura y competencia sociocultural en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Hymes, D. H. (1972). “On communicative competence”. J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 269-293.
- Iglesias Casal, I. (1998a). “Diversidad cultural en el aula de E/LE. La interculturalidad como desafío y como provocación”. F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann y K. Alonso (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de la ASELE. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro*. Madrid: Universidad de Alcalá, 463-472.
- Iglesias Casal, I. (1998b). “Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo”. J. L. Caramés Lage, C. Escobedo de Tapia y J. L. Bueno Alonso (eds.), *El discurso artístico norte y sur: eurocentrismo y transculturalismos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, vol. 2, 243-260.
- Iglesias Casal, I. (2003). “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”. *Carabela*, 54: 5-28.
- Iglesias Casal, I. (2015). “Entre tópicos y estereotipos: cómo se construyen y reconstruyen las representaciones culturales”. *Estudios Humanísticos. Filología*, 37: 51-79.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva/ Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en línea: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf
- Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. E. Martín Peris (dir.). Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Jiménez García, E. y Ortego Antón, M. T. (2009): “El tratamiento de los estereotipos en el aula de ELE: una experiencia práctica”. *Foro de profesores de E/LE*, 5: 1-6. Disponible en línea: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6568/6354>
- Kramsch, C. (1996). “The Cultural Component of Language Testing”. *Language. Culture and Curriculum*, 8: 83-92.

- Kuper, A. (1999). *Culture. The Anthropologists Account*. Cambridge/ Londres: Harvard University Press.
- Lapresta Rey, C. y Huguet Canalís, A. (2006). “Identidad colectiva y lengua en contextos pluriculturales y plurilingües. El caso del Valle de Arán (Lleida, España)”. *Revista Internacional de Sociología*, 45: 83-115.
- Lázar, I. (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. European Center for Modern Languages. Estrasburgo: Council of Europe.
- Legal, J. y Delouée, S. (2008). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. París: Dunod.
- Leyens, J.-P., Yzerbit, V. y Schadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. Londres: Sage.
- Linpiansky, E. y Demergon, J. (1999). *Stéréotype et préjugés: bilan des recherches psychologiques*. París: Retz.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. Nueva York: Harcourt.
- Maíz Ugarte, D. M. (2015). “Didáctica de los contenidos socioculturales en la enseñanza de ELE”. *Suplemento SIGNOS ELE*: 1-16.
- Maldonado Pérez, E. y Juárez, J. I. (2008). “El papel de las lenguas extranjeras en el desarrollo de la interculturalidad”. *Memorias del IV foro nacional de estudios en lenguas (FONAEL 2008)*. Chetumal: Universidad de Quintana Roo, 280-289.
- Martínez Arbelaiz, A. (2003). “El componente cultural en los cursos de español como L2: una propuesta de clase fuera de clase”. M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de la ASELE. El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad*. Madrid: Centro Virtual Cervantes: 586-597.
- McPhatter, A. R. y Ganaway, T. L. (2003). “Beyond the rhetoric: Strategies for implementing culturally effective practice with children, families, and communities”. *Child Welfare* 82/2: 103-125.
- Mead, M. (1942). “An Anthropologist Looks at the Teacher’s Role”. *Educational Method*, 21/5: 219-223.
- Miquel, L. (2004). “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática”. *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 2: 137-162.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *Cable*, 9: 15-21.
- Molano, O. L. (2007). “Identidad cultural, un concepto que evoluciona”. *Revista Ópera*, 7: 69-84.

- Molina Oroza, A. (2018). "El componente intercultural en la clase de español como Lengua Extranjera. Una experiencia con alumnos marroquíes". *Monográficos SinoELE*, 17: 314-325.
- Moliner, M. (2016). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos, 2 vols.
- Morales, O. A. y Lischinsky, A. (2008). "Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria en España". *Discurso & Sociedad*, 2/1: 115-152.
- Morgan, L. H. (1987). *La sociedad primitiva*. Madrid: Edymon.
- Navarro Serrano, P. y Navarro Giner, R. (2008). "¿Cómo aplicar los Niveles de Referencia a la elaboración de materiales didácticos? Estudio sobre Pasaporte A1". *marcoELE, Revista de didáctica ELE*, 6: 1-28.
- Nieto, C. y Zoller Booth, M. (2009). "Cultural Competence: its Influence on the Teaching and Learning of International Students". *Journal of Studies in International Education*, 14/4: 406-425.
- Níkleva, D. (2012). "La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera". *RESLA. Revista Española de Lingüística Aplicada*, 25: 165-187.
- Níkleva, D. (2015). "Los estereotipos culturales y la imagen de España en el mundo como parte de la competencia intercultural en español lengua extranjera". O. Cruz Moya (ed.), *Actas del XXVI Congreso Internacional de la ASELE. La formación y competencias del profesorado de ELE*. Sevilla: ASELE, 755-772.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudios del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Paricio Tato, M. S. (2005). "La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis". *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional*, 15: 133-144.
- Paricio Tato, M. S. (2013). "Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras". *Porta Linguarum*, 21: 215-226.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Piccardo, E. y Yaïche, F. (2005). "'Le manuel est mort, vive le manuel!': Plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage". *ELA. Études de linguistique appliquée*, 140: 443-458.

- Poradowska, A. (2016). “Actividades para desarrollar la competencia intercultural en la clase de ELE”. *Actas de las VIII y IX Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester (2015-2016)*. Mánchester: Instituto Cervantes de Mánchester, 85-102.
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. París: Nathan/CLE International.
- Puren, Ch. (1998). “Postface. La culture en classe de langue: Enseigner quoi ?”. *Les Langues modernes*, 4: 40-46.
- Puren, Ch. (2002). “Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle”. *Les Langues modernes*, 3: 55-71.
- Puren, Ch. (2014). “La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique”. *Intercâmbio*, 7: 21-38.
- Real Academia Española (2017). *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario*. Madrid: RAE. Disponible en línea: <http://www.rae.es>
- Rey Arranz, R. M. (2016). “Estudio sobre las representaciones culturales de aprendientes de ELE en contexto de inmersión”. *Revista Fuentes*, 18/2: 225-242.
- Rodríguez Abella, R. M. (2002). “El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras”. D. A. Cusato *et al.* (eds.), *Atti del XXI Convegno dell'Associazione degli Ispanisti Italiani*. Nápoles/ Salamanca: Associazione Ispanisti Italiani/ Universidad de Salamanca, vol. 2, 241-250.
- Romero Gualda, M. V. (1998). “La enseñanza del vocabulario: Tópicos culturales”. A, Celis y J. R. Heredia (eds.), *Actas del VII Congreso de la ASELE. Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 389-396.
- Ruiz San Emeterio, M. E. (2004). “Contenidos culturales en los métodos de ELE y en manuales de cultura y civilización española”. *redELE. Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1/1: 1-10.
- Salaberri Ramiro, M. S. (2007). “Competencia comunicativa intercultural”. *Opiniones*, 13: 61-73.
- Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Santamaría Martínez, R. (2010). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Madrid/ Málaga: Ministerio de Educación/ ASELE.

- Sercu, L. (2001). “La dimension interculturelle dans la vision pédagogique en langue étrangère. Analyse comparative des conceptions professionnelles des enseignants d’anglais, de français et d’allemand”. G. Zarate (ed.), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. Caen: CRDP de Basse-Normandie, 169-180.
- Serrano Sánchez, R. (2010). “Pensamiento del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior”. *Revista de Educación*, 352: 267-287.
- Solís, C. (2012). “La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC)”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11: 174-192.
- Springer, B. (2010). “‘Van un español, un inglés y un alemán en un barco...’: encuentros interculturales y su incorporación en clase”. *marcoELE, Revista de didáctica ELE*, 10: 139-151.
- Szende, T. (2014). *Second Culture Teaching and Learning. An Introduction*. Berna: Peter Lang.
- Tardo Fernández, Y. (2007). “Modelo estratégico Intercultural para la didáctica de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural: dimensiones, configuraciones y relaciones”. *redELE. Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 4/9: 1-16.
- Trujillo Sáez, F. (2005). “En Torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua”. *Porta Linguarum*, 4: 23-39.
- Tylor, E. B. (1977[1871]). *Cultura primitiva. Los orígenes de la cultura*. Madrid: Ayuso.
- UNESCO (1982). “Declaración de México sobre las políticas culturales”. *Conferencia mundial sobre las políticas culturales*. Ciudad de México, 26 de julio-6 de agosto de 1982. Disponible en línea: https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf
- UNESCO (2002). *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. París: UNESCO. Disponible en línea: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160/PDF/127160qaa.pdf.multi>
- UNESCO (2017). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/ Cátedra UNESCO. Disponible en línea: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- Valls Campá, L. (2011). “Enseñanza/ aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes”. *marcoELE, Revista de didáctica ELE*, 13: 1-18.

- van Ek, J. (1984): *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- van Esch, K. (2011). “La comprensión lectora del español como lengua extranjera: Necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje”. *Monográficos marcoELE, Revista de didáctica ELE*, 11: 274-303.
- Vande Castele, A. (2009). “El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de español para fines específicos”. A. Barrientos Clavero *et al.* (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE. El profesor de español LE/L2*. Cáceres: Universidad de Extremadura/ ASELE, vol. 2, 855-864.
- Vázquez Fernández, R. y Bueso Fernández, I. (1998). “La cultura con minúscula: propuestas de explotación de las cuatro destrezas integradas en un marco cultural”. F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann y K. Alonso (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de la ASELE. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro*. Madrid: Universidad de Alcalá: 833-840.
- Vivelo, F. R. (1978). *Cultural Anthropology: A Basic Introduction*. Nueva York: McGraw-Hill Interamericana.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. La Haya: Mouton.
- White, B. (2018). *Interculturalité*. París: Éditions des archives contemporaines.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. París: Hachette.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étrangère et didactique des langues*. París: Didier.

Apéndice

Cuadro de la plantilla para el análisis de los manuales.

MANUAL						
Enunciado/ Imagen/ Texto	Lección	Página	Actividad	Destreza	Contraste	Tema

Cuadro de la plantilla para el análisis por niveles.

NIVEL				
Enunciado/ Imagen/ Texto	Tema	Destreza	Contraste	Manual

Cuadro de la plantilla para el análisis de la cultura estereotipada.

CULTURA ESTEREOTIPADA				
Características de las personas	Referentes culturales	Geografía	Civilización	Costumbres